

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TRABAJO FIN DE MÁSTER

Modalidad A

La utilización del método inductivo en la enseñanza-aprendizaje de la literatura.

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Especialidad de Lengua castellana y Literatura

CURSO 2013-2014

Alumna: DANAÉ SENRA RUBIA

Directora: CRISTINA BALLESTÍN

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y DE LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO	1
1.1. Competencias adquiridas	2
1.2. Bloque de formación genérica	2
1.2.1. “Contexto de la actividad docente”	3
1.2.2. “Interacción y convivencia en el aula”	3
1.2.3. “Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo”	4
1.2.4. “Procesos de enseñanza-aprendizaje”	5
1.2.5. “Habilidades comunicativas para profesores”	5
1.3. Bloque de formación específica	6
1.3.1. “Diseño curricular”	6
1.3.2. “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje”	7
1.3.3. “Diseño, organización y desarrollo de actividades”	8
1.3.4. “Contenidos disciplinares de literatura”	9
1.3.5. “Evaluación e innovación docente e investigación educativa”	10
1.4. Prácticum	11
1.4.1. Prácticum I	12
1.4.2. Prácticum II y III	14
2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS	17
2.1. Trabajo de investigación: La utilización del método inductivo en la enseñanza-aprendizaje de la literatura	17
2.1.1. Planteamiento del problema	18
2.1.2. Objetivos de la investigación	18
2.1.3. Estado de la cuestión	18
2.1.4. Enfoque teórico	19
2.1.5. Propuesta del proyecto	21
2.1.6. Fases del proyecto	22

2.2. Unidad didáctica: “Una vista por el teatro barroco”	23
2.2.1. Justificación y breve descripción de la unidad didáctica	23
2.2.2. Objetivos didácticos	25
2.2.3. Contenidos	27
2.2.4. Contribución a la adquisición de las competencias básicas	28
2.2.5. Metodología	29
2.2.6. Recursos	30
2.2.7. Temporalización	30
2.2.8. Secuencia de actividades	31
2.2.9. Atención a la diversidad	33
2.2.10. Evaluación	33
 3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE ESOS PROYECTOS	 35
3.1. Trabajo de investigación y unidad didáctica: proyectos integradores	35
3.2. Resultados de la puesta en práctica del proyecto	36
3.3. Conclusiones	41
3.4. Reflexión crítica sobre la práctica docente	43
 4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	 44
4.1. Recapitulación de lo aprendido	44
4.2. La educación en constante evolución	44
4.3. Una escuela inclusiva	45
4.4. La didáctica de la lengua y la literatura	46
4.5. La labor docente	47
4.6. Enseñar a pensar, enseñar a vivir	49
 BIBLIOGRAFÍA	 50

1. INTRODUCCIÓN. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y DE LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO.

El presente trabajo pretende dar muestra de los conocimientos y competencias que hemos adquirido durante la titulación de Máster y que nos han ayudado a conocer cuáles son los objetivos de la enseñanza y en qué consiste la labor docente. Se da por hecho que tras la licenciatura dominamos nuestra materia de estudio, sin embargo, debemos saber adecuar esos conocimientos para el alumnado, saber transmitírselo, tener presente el aprendizaje del grupo pero también el individual, acatar la normativa, etc. Son múltiples cuestiones que debemos tener en cuenta pero que desconocemos, y llegamos con nuestro bagaje filológico creyendo ingenuamente que es más que suficiente. Al empezar el Máster nos damos cuenta de que simplemente tenemos nuestra pequeña base pero que nos quedan aún muchos conocimientos que alcanzar. ¿Qué es el currículo? ¿Qué significa ‘atención a la diversidad’? ¿Qué contenidos debemos transmitir? ¿Cómo impartirlos? ¿Cómo aprende el alumnado? Mil preguntas que invaden nuestra mente y que nos hacen ver que, en realidad, sabemos muy poco.

Se manifiesta, de este modo, la importancia del Máster que no pretende más que formarnos como futuros buenos docentes partiendo de tres competencias primordiales que se irán adquiriendo de forma progresiva: saber, saber estar y saber hacer, y que se irán revelando en el transcurso del trabajo.

Pero veamos cómo hemos llegado hasta aquí. En mi caso, decidí estudiar filología hispánica por la pasión que siento por la lengua y la literatura, y al ver lo importantes que podían llegar a ser para la vida de cualquier persona estas materias pensé en dedicarme a la enseñanza. Una enseñanza que se basa no sólo en transmitir unos contenidos sino una forma de vida o, más bien, una forma de entender la vida. El lenguaje nos caracteriza, es nuestra forma de pensamiento: las palabras, las frases, los textos nos ayudan a comunicarnos. Con el lenguaje podemos jugar, imaginar, crear y eso es lo que me gustaría llegar a transmitir a los estudiantes y, de este modo, mostrarles cómo otras personas como ellos jugaron, crearon y a través de las páginas nos transmitieron ese trocito de pensamiento tan único. Es innegable que el lenguaje es la base de todo y por ello veo trascendental esta asignatura porque en realidad es transversal a todas las materias. Por este motivo, se requieren docentes bien formados que hayan adquirido todos los contenidos y estrategias docentes necesarias para poder impartir la asignatura de Lengua castellana y Literatura, ya que es un gran poder el que tenemos en nuestras manos puesto que no sólo se basa en enseñar sino en ayudarles a aprender para que, solos, puedan seguir construyendo su camino. La siguiente cita célebre, a mi parecer, ejemplifica a la perfección lo que quiero expresar:

“El cerebro no es un vaso por llenar, sino una lámpara por encender” (Plutarco).

Vemos, adentrándonos de momento por la puerta pequeña de la enseñanza, cómo pasamos de alumnos y alumnas a docentes, el cómo cambia nuestra perspectiva, cómo veíamos a nuestros profesores y profesoras y cuáles considerábamos buenos docentes, y es de ahí de donde tenemos que partir. Mejorar aquello que no nos gustaba como estudiantes, el tomar como modelo aquellos docentes que nos aportaron tanto. Pero, ¿cómo hacerlo? Este Máster pretende dotarnos de todas esas herramientas que pueden hacer que lo logremos.

A continuación vamos a desglosar las diversas asignaturas que hemos cursado durante el Máster para poder trasladar al papel todo aquello que hemos aprendido y dar una visión global de ese proceso y, asimismo, aportar una reflexión crítica de esos nuevos conocimientos. En un primer lugar se comenzará por mencionar las competencias generales adquiridas durante la titulación para luego, en un segundo lugar ir observando cómo se han ido distribuyendo en las distintas asignaturas, empezando por el bloque de formación genérica que engloba todas aquellas asignaturas que son básicas para cualquier futuro docente independientemente de su especialidad, siguiendo con el bloque de formación específica, en este caso de la especialidad de Lengua castellana y Literatura, para acabar con la aplicación de todos esos saberes en los distintos Prácticum.

1.1. Competencias adquiridas

Comentábamos anteriormente que tres son las competencias fundamentales que hemos trabajado durante la titulación.

- Saber: además de los conocimientos propios de nuestra especialidad, al finalizar el Máster debemos haber adquirido todos los saberes relacionados con las leyes educativas, su normativa, conocer profundamente el currículo oficial, los documentos esenciales que regulan la labor de los centros educativos y, más concretamente, saberes de pedagogía y didáctica que integran metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Saber ser y estar: debemos aprender que seremos, al fin y al cabo, modelos de identificación por lo que, además de enseñar una materia, es nuestro deber, tal y como marca el currículo, educar en valores al alumnado. Asimismo, debemos ser capaces de resolver todos los conflictos y dudas de los alumnos y alumnas y estar a su lado en su desarrollo evolutivo y emocional propio de su etapa adolescente. Por otro lado, debemos estar capacitados para, igualmente, relacionarnos cordialmente con el resto de compañeros de la institución educativa así como con los familiares del alumnado.
- Saber hacer: todos los saberes adquiridos deben plasmarse finalmente en una perfecta actividad profesional donde podamos proponer nuevas mejoras educativas y aceptar nuevos retos, solucionar los conflictos que se planteen en el día a día de la actividad docente e impartir las clases de la forma más adecuada para el aprendizaje del alumnado. Todo ello mediante la práctica, siempre en paralelo con la teoría, que nos ayudará a conseguir poco a poco experiencia.

1.2. Bloque de formación genérica

Vamos introduciéndonos ya en las asignaturas propiamente dichas del Máster que reflejan parte de esas tres competencias comentadas en el apartado anterior y que, a su vez, muestran la coherencia de la titulación.

1.2.1. “Contexto de la actividad docente”

El objetivo fundamental de esta asignatura ha sido el de transmitir a los futuros docentes toda la enseñanza que gira en torno al, como su nombre indica, contexto educativo, haciendo hincapié en el marco legal educativo, en la documentación institucional de los centros educativos y, por supuesto, en el contexto social próximo e influyente para la institución.

Dicha asignatura, para facilitar la impartición, se ha dividido en dos áreas; por un lado, la parte de organización escolar que se centra en lo legislativo y por el otro, la parte que incide más sobre el factor sociológico que influye en la educación.

Con la primera parte hemos tenido una primera aproximación a toda la legislación educativa, esto es, durante la asignatura se ha hecho un recorrido por las principales leyes que han regulado la educación hasta llegar a LOE que es la que se está aplicando en estos momento y en la que nos hemos detenido para introducirnos plenamente en todo lo que esta ley establece. Punto por punto hemos ido desglosando toda la normativa prestando especial atención a los programas que propone la LOE para atender a la diversidad del alumnado (PAB, PDC, PCPI, ACI, etc.). De esta forma, durante las clases, se nos han propuesto casos de alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje y con la ayuda de nuestros conocimientos debíamos proponer la solución más acertada para evitar el fracaso escolar de dichos alumnos y alumnas. Asimismo, hemos estudiado y analizado toda la documentación reglamentaria de los centros educativos para conocer en profundidad qué debe contener cada documento y observar de este modo la organización escolar (PGA, PEC, PAD, PAT, RRI, Plan de Convivencia, etc.).

En la parte de sociología nos hemos centrado, a partir de casos prácticos, en intentar extraer todos los factores que influyen en la institución educativa, como por ejemplo cómo afecta el partido político gobernante en la educación, en qué medida la situación geográfica del instituto afecta en el tipo de alumnado que asiste al mismo o, también, la influencia del capital de los padres tanto el económico como el social y cultural en la educación de los hijos.

En definitiva, con esta asignatura hemos alcanzado una primera competencia específica de la titulación que es el de integrarnos ‘en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente’ y ‘participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades’. Todo ello, a mi parecer, fundamental para nuestra formación. No obstante, tal vez haya echado en falta en el transcurso de esta asignatura una aproximación a la LOMCE que es, al fin y al cabo, la ley orgánica que va a entrar en vigor.

1.2.2. “Interacción y convivencia en el aula”

La presente asignatura ha sido trascendental para nuestra formación ya que ha pretendido enseñarnos cuál es la actitud correcta que debe propiciar y mantener un profesor con sus alumnos y alumnas, y cómo conectar con ellos. De esta forma, pasamos del marco legal con la asignatura anterior a lo más emocional de la educación. Uno de los fines primordiales de esta asignatura ha sido el de hacernos ver que, en todo momento, estamos tratando con niños y niñas, es decir, con seres vivos que tienen sus problemas y necesidades y éstas pueden influir en su trayectoria escolar. Por lo que esta

materia ha querido mostrarnos cómo captar esas situaciones de riesgo para ponerles una solución y para ello es necesario conocer al alumnado, esto es, a los adolescentes. “Interacción y convivencia en el aula” se ha dividido en varias partes; psicología evolutiva, psicología social y tutoría y orientación. De este modo, trabajamos en esa primera parte todo lo relacionado con la etapa evolutiva de los alumnos, adentrándonos en los factores psicológicos que marcan la adolescencia y en la construcción de la personalidad de esos adolescentes, para poder detectar crisis y problemas. La segunda parte está más centrada en la convivencia dentro del aula mostrándonos que, al fin y al cabo, el instituto es una microsociedad en la que debe existir el respeto y la tolerancia. Por ello, nos dedicamos en esta parte a los prejuicios y estereotipos que se producen en la vida diaria para poder remediarlos. Asimismo, nos han aportado estrategias para resolver conflictos del día a día del aula y crear un buen ambiente de estudio. Por último, tenemos la parte de tutoría y orientación que nos ha ayudado a saber cómo actuar en determinadas situaciones y qué papel debemos desempeñar para conducir a los alumnos a lograr sus metas.

En definitiva, la base principal de la asignatura ha sido la de mostrarnos que nuestro papel no es sólo la de ser profesor sino que debemos ser al mismo tiempo educadores y orientadores para apoyar a los alumnos en su trayectoria, de ahí que la bibliografía fundamental para esta asignatura sea “El profesor educador” de Pedro Morales Vallejo que nos hace ver todo lo que un profesor puede ofrecer a sus alumnos para marcarlos positivamente en su recorrido por la educación. Con todo lo dicho de esta asignatura vemos claramente cuál es la competencia específica que hemos adquirido en su transcurso y no es otra que la de ‘propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares’.

1.2.3. “Atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo”

Esta asignatura forma parte de las optativas y está íntimamente relacionada con el módulo de “Interacción y convivencia en el aula”. Es, a mi parecer, una asignatura fundamental para la titulación ya que intenta mostrarnos la diversidad más como un enriquecimiento y no como un problema. Es decir, lo que esta asignatura pretende es dotarnos de las estrategias necesarias para hacer frente a la diversidad de las aulas y para ello es necesario conocer las leyes que regulan esa atención, cómo han ido evolucionando y qué se considera una necesidad específica hoy día. Asimismo, durante su desarrollo hemos ido conociendo los diferentes tipos de escuelas, algunas más segregadoras, otras más integradoras y la meta a la que se quiere llegar, una escuela inclusiva. Lo interesante de esta materia reside en que hemos podido conocer casos reales de alumnos con necesidades específicas gracias a testimonios de compañeros que lo han vivido de cerca, de este modo, con esos ejemplos podíamos debatir cuál sería el apoyo más acertado que deberíamos proporcionarle a un alumno o alumna con tales características. Además, hemos podido empaparnos de toda la terminología relacionada con la atención a la diversidad y conocer todo el proceso que se lleva a cabo al diagnosticar una necesidad específica que requiere apoyo educativo.

No obstante, me gustaría comentar que hubiera sido más útil que durante las prácticas realizáramos más casos prácticos y no un solo trabajo sobre una necesidad

específica, ya que hubiéramos alcanzado más conocimientos para saber actuar en consecuencia.

1.2.4. “Procesos de enseñanza-aprendizaje”

Esta asignatura es otro de los pilares de la titulación y seguimos manteniendo un hilo conductor coherente. Hemos tratado lo legal, lo emocional y ahora pasamos plenamente a lo intelectual. La competencia básica fundamental es ‘impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo’.

En vista de lo cual, esta asignatura engloba todo lo relacionado a la metodología didáctica. De ese modo hemos estudiado las diferentes teorías de aprendizaje (aprendizaje conductista, cognitivista y constructivista) para saber cuál utilizar en cada momento para ayudar en el aprendizaje del alumnado, también hemos aprendido distintas estrategias pedagógicas para promover un buen aprendizaje y aumentar la motivación que es algo sumamente importante, y se ha tenido en cuenta el clima del aula como un factor muy influyente. Para ello, hemos tenido de apoyo la obra *La alegría de educar* de Josep Manel Marrasé, autor que además tuvimos el placer de conocer.

Asimismo, hemos visto algunos de los recursos que pueden utilizarse para mejorar la transmisión de conocimientos haciendo especial hincapié en el uso de las TIC. Y, por último, la importancia de la evaluación que debe ser formativa y permitir un feedback para mejorar el aprendizaje del alumnado, es decir, que los conocimientos sean relevantes para su formación y no acaben simplemente con la superación de un examen. Sin embargo he percibido una gran carencia en el transcurso de la asignatura ya que, a mi parecer, no hemos profundizado lo suficiente en los distintos contenidos y ha faltado práctica para aplicar todos esos nuevos saberes.

Con esta asignatura hemos comprobado que cada alumno es diferente y por ello debemos atender a esa diversidad relacionada con el ritmo y tipo de aprendizaje, cada alumno aprende de distinta forma, algunos aprenden mejor a través de la escucha, otros a través de la vista y hay quienes prefieren aplicar esos conocimientos para poder asentarlos. Por ello, debemos tener en cuenta todas estas diferencias que son, al fin y al cabo, enriquecedoras, para tener éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.5. “Habilidades comunicativas para profesores”

Aunque se imparta durante el segundo cuatrimestre es necesario añadir esta optativa en el bloque de asignaturas genéricas ya que es común a todas las especialidades. A mi modo de ver, esta asignatura debería formar parte de las obligatorias puesto que todos los futuros docentes debemos aprender a dominar las estrategias comunicativas, ya que es muy diferente dominar tu materia de estudio que saber transmitir esos conocimientos. El objetivo fundamental de dicha asignatura no ha sido otro que aprender a desarrollar diversas habilidades de comunicación relacionadas con las formas discursivas de la actividad docente y, también, desarrollar estrategias de interacción con los estudiantes. Por lo tanto, durante el desarrollo de la asignatura hemos podido extraer todas las características que debe poseer un discurso expositivo-

divulgativo oral, para evitar caer en las denominadas clases magistrales. Hemos visionado vídeos de profesores veteranos que ponían en marcha buenas estrategias comunicativas para conectar con el alumnado, pero también vídeos que mostraban discursos de profesores novatos para comentar los errores y no cometerlos nosotros.

En definitiva, lo que hemos aprendido en esta asignatura es a tener en cuenta todos los mecanismos que entran en juego para que el receptor comprenda y asimile el discurso, esto es, la organización de los contenidos del discurso, la relevancia de éstos, reiterar las ideas, recapitular los conceptos, preguntar si se han entendido los contenidos, tener en cuenta los elementos paralingüísticos (como el tono de voz, el ritmo, los gestos), tener buenos recursos de apoyo, interactuar con los alumnos para hacer la clase más amena, dar ejemplos, etc. Y ello es igual de relevante que poseer los conocimientos necesarios sobre la materia.

Lo interesante es haber podido poner en práctica todas estas cuestiones a lo largo de la asignatura y poder enriquecernos de las exposiciones de nuestros compañeros y compañeras. Es más, hemos podido percibir en las exposiciones de otras asignaturas la calidad de las presentaciones de los que habíamos cursado esta asignatura, siendo más ordenadas y dinámicas por haber adquirido más soltura.

1.3. Bloque de formación específica

Se han comentado hasta el momento todas las asignaturas de formación genérica, por lo que es hora de introducirnos de lleno en las asignaturas que conforman el bloque de formación específica. Las asignaturas que se van a presentar a continuación son parte de la especialidad de Lengua castellana y Literatura cuyo objetivo fundamental ha sido, en vista de lo cual, profundizar en todo lo relacionado a la normativa y a la didáctica de dicha materia.

Las cuatro asignaturas que vamos a comentar están íntimamente relacionadas, esto es, las cuatro son imprescindibles para nuestra formación y se van complementando para poder llegar a un aprendizaje global. Cada una de ellas presta atención a unos contenidos determinados que son necesarios para poder entender y aplicar los conocimientos de las restantes. Por ello, todas ellas han buscado la adquisición por parte del alumnado de una competencia específica: “planificar, diseñar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia”. Vamos a ver a continuación cómo evoluciona nuestro aprendizaje durante el desarrollo de estas asignaturas y cómo vamos pasando progresivamente de aprendizajes más generales a cuestiones más específicas de la materia de Lengua castellana y Literatura.

1.3.1. “Diseño curricular de Lengua castellana y Literatura”

Esta asignatura es básica para nuestra formación ya que es la que nos introduce plenamente en el currículo aragonés y, en especial, en el currículo de Lengua castellana y Literatura. Con ésta aprendimos toda la terminología relevante del currículo como, por ejemplo, qué son los objetivos, contenidos, competencias básicas, etc., y además aprendimos cómo aplicarlos por medio de ejemplos de libros de texto donde se hace explícito lo establecido por la normativa. De este modo, pudimos ir comprobando si los

contenidos de los manuales se relacionaban íntimamente con los del currículo aragonés como, por ejemplo, observar el tratamiento del aragonés y su literatura. Asimismo, prestamos especial atención al enfoque por competencias y si se cumplía este nuevo requisito en los libros de texto.

Por otro lado, durante el desarrollo de la asignatura, hemos conocido qué elementos debía contener una programación didáctica, quiénes son los responsables de su elaboración y quiénes deben verificar si el documento respeta la normativa estipulada. Para poder aplicar estos nuevos conocimientos tuvimos que realizar un trabajo que consistía en analizar críticamente la programación didáctica de Lengua castellana y Literatura de un curso concreto de nuestro centro de prácticas. De este modo pudimos comprobar, al presentar nuestros resultados en clase, si los institutos solían acatar los criterios que marca el currículo aragonés y cómo desarrollaban esta programación, esto es a qué le daban mayor importancia, si la programación contenía los elementos imprescindibles, el por qué creíamos que no se redactaban cuidadosamente, etc.

En mi caso, pude comprobar que la programación no estaba acabada, que muchos de los criterios obligatorios y más trascendentales estaban ausentes, como es el caso de la educación en valores y la atención a la diversidad, y que los que sí estaban no seguían la normativa en cuanto a contenido. Para poder llevar a cabo este trabajo fue de gran utilidad consultar la página web del Ministerio de educación en la que existe un documento de apoyo para la elaboración de las programaciones didácticas, de esta forma con el documento de muestra pude ir comparando si la programación que me habían proporcionado en el centro seguía lo establecido por el Ministerio.

En definitiva, logramos alcanzar durante la asignatura el objetivo fundamental de ésta que es conocer el currículo y comprender la estructura de las etapas y niveles de la E.S.O y Bachillerato. Es decir, hemos adquirido la base fundamental que necesitamos dominar para poder llevar a cabo el resto de asignaturas específicas.

1.3.2. “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje”

“Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje” es una asignatura que logra hacer un recorrido por las bases del diseño instruccional para aprender a diseñar correctamente los elementos que plantea la normativa y el currículo oficial. Asimismo, también atiende al diseño de actividades y su organización y gestión, siempre prestando atención a las necesidades del alumnado. Todo ello, para adquirir la capacidad de criticar adecuadamente y escoger con juicio las metodologías apropiadas al contexto para el aprendizaje del alumnado. Por este motivo a lo largo del cuatrimestre se han analizado críticamente algunos modelos y teorías de diseño y metodología.

En vista de lo cual, en las clases se ha visto en qué consiste el diseño curricular; esto es, cómo se elabora el currículo, sus fases, el por qué de la necesidad de ese diseño y cómo se concreta. También, a rasgos generales, hemos aprendido las bases para programar en lengua y literatura. Por consiguiente, hemos visto metodologías de aprendizaje y actividades para abordar los contenidos y alcanzar los objetivos establecidos y cómo se elaboran las unidades didácticas y qué debe aparecer en ellas. Por último, se han ido haciendo observaciones de aspectos que podrían mejorarse en la enseñanza y un estado de la cuestión de esos aspectos como son el tratamiento del

discurso oral, la comprensión lectora y la composición escrita; todos ellos acompañados de una guía didáctica como modelo.

Para todo ello, durante el desarrollo de la asignatura hemos tenido de apoyo una serie de artículos que han sido de gran relevancia para nuestro aprendizaje y que giran en torno a las teorías de la educación para reflexionar sobre la necesidad de dichas teorías, sobre la educación en la actualidad, y sobre la importancia de la acción pedagógica. También, artículos sobre la organización escolar atendiendo al diseño del currículo, la relevancia del currículo oculto y la complejidad de la educación. Finalmente, los últimos artículos que hemos tenido el placer de estudiar profundizan en lo relacionado a la programación en lengua y a la elaboración de las unidades didácticas. Ligado a esto último, nos fue encomendado un trabajo que consistía en elaborar un rudimento de unidad didáctica para poder aplicar todos los conocimientos adquiridos durante la asignatura y poder comprobar si habíamos alcanzado los objetivos de ésta.

Como puede comprobarse, los contenidos de ésta son paralelos a la asignatura anterior, concretando en ésta los aspectos generales que se han introducido en “Diseño curricular”. De esta forma, ya dominamos todo lo relacionado al currículo oficial y sabemos plantear una programación didáctica y una unidad didáctica.

En definitiva, hemos alcanzado íntegramente el objetivo fundamental de la asignatura: adquirir los criterios y capacidad de juicio necesarios para seleccionar las metodologías de aprendizaje adecuadas a distintos contextos, realizar buenos diseños de actividades dentro de esas metodologías y para organizar, gestionar, tutorizar y desarrollar adecuadamente esas actividades los estudiantes, todo ello en el contexto curricular de Lengua castellana y Literatura.

Para mí, ha sido una de las asignaturas más útiles por el modo en que se ha impartido y por los materiales que se nos han proporcionado durante el desarrollo de la materia ya que me han acompañado a lo largo de toda la titulación, como es el caso de un pequeño esquema en el que se señalaba qué debía contener una unidad didáctica, el cual me ha servido para elaborar la unidad didáctica y, asimismo, secuencias didácticas que nos mandaban hacer en otras asignaturas.

1.3.3. “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua castellana y Literatura.”

Una vez dominados todos los elementos del currículo, sobre todo objetivos, contenidos y criterios de evaluación, es hora de comenzar a concretarlos y plasmarlos en las diferentes actividades que contienen las unidades didácticas. Esta asignatura se ha dividido en dos partes, por un lado el diseño de actividades de lengua y por el otro el diseño de actividades de literatura. De esta forma, conseguimos adquirir las destrezas necesarias para el desarrollo de las actividades de cada parte de la materia de Lengua castellana y Literatura.

En la parte de lengua nos hemos centrado en cinco temas indispensables extraídos del currículo para elaborar actividades que los trabajen, estos son: las tipologías textuales, la comunicación oral, expresión escrita y ortografía, comprensión lectora, y léxico. Las sesiones se han organizado siempre de la misma manera, en un

primer momento extraíamos del BOA los elementos del currículo que hicieran referencia a ese tema para, en un segundo momento, crear actividades que ayudaran a la adquisición de esos objetivos y contenidos, por último se hacía la puesta en común para beneficiarnos de las ideas del resto de compañeros y compañeras. Durante el transcurso de esta parte siempre hemos intentado diseñar actividades amenas y originales para intentar promover el interés y la motivación del alumnado. Asimismo, hemos podido comentar los contenidos que creíamos que menos se trabajaban en el aula para hacer especial hincapié en ellos. Por último, para ver plenamente la conexión entre esas actividades y los elementos del currículo hemos diseñado dos secuencias didácticas (una individual y otra en grupo) en las que aparecieran todos ellos.

En cuanto a la parte de literatura, nos hemos dedicado a ampliar nuestra bibliografía de literatura juvenil y de animación a la lectura. De este modo, hemos trabajado profundamente un aspecto bastante problemático de la enseñanza que es que los adolescentes no leen. En consecuencia, todos los ensayos que hemos estudiado durante el transcurso de esta parte nos han enseñado metodologías y propuestas para intentar promover la lectura entre los jóvenes y aproximarlos a la literatura. Es así como hemos conocido a grandes autores como Pennac, Rodari o García Montero, entre muchos otros, que nos han transmitido grandes ideas que podemos poner en práctica. Diseño de actividades de literatura se ha organizado de la siguiente manera, por grupos escogíamos uno de esos ensayos para realizar un trabajo monográfico sobre éste y preparar una presentación para los compañeros que incluía una propuesta de actividades que siguiera los métodos del autor. De esta forma, hemos podido enriquecernos de las actividades del resto de los grupos y ahondar más en las teorías de los diferentes autores. Por otro lado, también hemos tenido la oportunidad de conocer algunas colecciones de cuentos que se nos han ido nombrando y las posibilidades didácticas que posee este género.

Con lo expuesto es evidente que hemos alcanzado el objetivo fundamental de la asignatura que era adquirir la competencia de diseñar, gestionar y desarrollar actividades de aprendizaje en Lengua castellana y Literatura, como su nombre indica, y elaborar estrategias y recursos necesarios para contextualizar el trabajo de los alumnos. Además, esta asignatura nos ha sido muy útil para elaborar actividades adecuadas durante nuestra práctica docente en el centro educativo.

1.3.4. “Contenidos disciplinares de literatura”

Llegamos a la última asignatura relacionada con la competencia que nombrábamos al comienzo del apartado de formación específica. “Contenidos disciplinares de literatura” es la máxima concreción de los conocimientos adquiridos durante este bloque ya que ha querido dotarnos de los recursos necesarios para la enseñanza de la literatura. Es decir, procura enseñarnos cómo impartir los contenidos de la parte de educación literaria del currículo, utilizando los materiales más adecuados a la etapa educativa del alumnado. Durante la impartición de la asignatura hemos recordado los conceptos básicos de literatura que debemos saber transmitir a los estudiantes, de ahí la primera tarea que nos fue encomendada que consistía en escoger una obra literaria y realizar un análisis por objetos de estudio, centrándonos en el autor, la recepción, aspectos formales y de contenido, el contexto, etc. De este modo, aprendimos a delimitar los contenidos de las obras que debemos impartir, ya que durante la licenciatura acostumbábamos a estudiar una obra minuciosamente y, ciertamente, no

podemos hacer lo mismo con los estudiantes debido a su nivel. Por otro lado, hemos podido introducirnos en el canon de lecturas que se integran en la enseñanza obligatoria para poder observar cómo éste se conforma. Ligado a esto, hicimos una segunda tarea en la que debíamos elaborar nuestro canon personal a través de tres obras que pudiéramos considerar canónicas. Con esta actividad nos dimos cuenta cuáles son los géneros que más consumimos y llegamos a la conclusión que un buen profesor debe tener una gran cultura literaria por lo que es imprescindible que lea obras de todos los géneros y, de este modo, tener la oportunidad de ofrecerle al alumnado textos variados. Por último, nos centramos en la lírica, más concretamente en las figuras retóricas que es un contenido muy relevante, puesto que es trascendental a la hora de realizar un comentario de texto. Se nos explicó que para que los alumnos y alumnas sepan detectar y usar figuras retóricas es imprescindible utilizar como recurso textos completos para que pueda verse la función de esa figura dentro de un poema y el por qué el autor la utiliza, de esta forma no se les ofrecen versos sueltos sin significado sino poemas completos que muestran la utilidad de los recursos estilísticos. La tarea que se nos propuso realizar relacionado con esto fue escoger una figura literaria y dar una definición sencilla para que pueda entenderla el alumnado de la E.S.O y mostrar su funcionalidad dentro de un poema de nuestra elección.

Puede comprobarse que esta asignatura integra perfectamente la parte teórica recibida y su aplicación práctica, como tendría que ser en todas las asignaturas. Es así como hemos podido lograr el objetivo principal de ésta: desarrollar criterios de análisis y evaluación del valor formativo de materiales, conceptos y metodologías, y aprender a seleccionar los contenidos en función de su valor formativo y cultural.

1.3.5. “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua castellana y Literatura.”

Esta asignatura es la última del bloque de formación específica y a diferencia de las anteriores funciona individualmente, no obstante, para poder seguirla es lógico que requerimos de los conocimientos previos que habíamos ido adquiriendo durante la titulación. Ésta ha pretendido que los futuros docentes conocieran las estrategias adecuadas para mejorar continuamente su práctica docente. De esta forma, se ha querido alcanzar la competencia específica de “evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro”. Toda mejora que queramos implantar tiene que estar fundamentada y requiere un largo proceso antes de poder llevarla a la práctica, y, dentro de ese proceso, la clave es la investigación. El punto de partida es, en vista de lo cual, la evaluación, que puede ser la evaluación de nuestra propia labor docente o la evaluación de la práctica docente en general. En esta evaluación hallamos algunos problemas educativos que cabe tener la intención de solucionar y ahí es donde entra la investigación educativa y la innovación docente para poder llevar a cabo cambios que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, la educación. En vista de lo cual, la asignatura ha procurado dotarnos de esas herramientas que son clave para la investigación, ahondado en diferentes tipos de investigación y en diferentes ejemplos de éstos. Asimismo, nos ha instado a construir un criterio propio para evaluar dichas investigaciones y las nuestras propias.

La utilidad de esta asignatura para mi formación es incuestionable ya que es necesario investigar para mejorar y proponer nuevos caminos en didáctica y pedagogía.

Han surgido proyectos de innovación muy interesantes durante la asignatura que muestran que todos nosotros hemos tenido inquietudes muy dispares y que hemos intentado ponerles remedio con investigaciones y metodologías muy diferentes. Al elaborar nuestros trabajos de investigación nos hemos dado cuenta, al menos por mi parte, que la labor del instituto es imprescindible cuando se refieren a proyectos que se ponen en práctica fuera del aula, asimismo el papel de los diferentes departamentos y el papel del docente son fundamentales para poner en marcha proyectos que intenten mejorar algunos aspectos de la práctica educativa.

Por mi parte, el único problema que he observado es que, si analizamos críticamente algunos de esos proyectos, vemos que tienen una duración determinada y que a menudo suponen una salida del instituto, por lo que considero que la organización y la elaboración del proyecto es para el docente un trabajo extra, y viendo como está la situación de la educación actualmente no sé hasta qué punto un profesor dedicaría su tiempo a iniciar proyectos de innovación. Naturalmente, estos proyectos son muy útiles porque muchos de ellos intentan fomentar la lectura o intentan que el estudio de la literatura sea más ameno, pero, como decíamos, son proyectos que pueden realizarse una vez durante el curso y que, por lo tanto, no acaban de integrarse en la programación. Por otro lado, se han expuesto otros proyectos que sí podrían integrarse en el día a día del aula, como por ejemplo el que trataba de implantar una metodología cooperativa en la optativa de literatura universal y esto no supone tampoco un inmenso trabajo de elaboración.

En vista de lo cual, dada la situación de la enseñanza en la actualidad tendríamos que pensar en proyectos que motivaran el aprendizaje del alumnado pero que al mismo tiempo no supusieran una mayor carga de trabajo para el docente y que se integraran en el día a día del aula para favorecer unos resultados más duraderos. En lo referente a la Lengua castellana y Literatura, que es lo que nos concierne, deberíamos intentar integrar proyectos, metodologías, etc., que intenten evitar los resultados algunas veces tan catastróficos. Para ello, debemos querer solucionar algunas cuestiones que, por suerte, ya se están investigando y es el por qué los alumnos sienten tal rechazo por la lengua y literatura. Esta asignatura tiene que ir poco a poco actualizándose y adaptándose a los nuevos tiempos, por lo que es necesario buscar alguna solución para que los alumnos sientan una cierta motivación e interés, que es la base para que les pueda gustar la asignatura y se esfuercen por aprobarla. Para lograrlo, lo principal es hacerles ver su utilidad y el placer de la cultura y a partir de ahí insertar ciertos métodos que apoyen esta idea para intentar atraerlos lo máximo posible. Para ello, lo más trascendental, a mi modo de ver, es implicarlos al cien por cien en ese proceso.

Hemos alcanzado, indudablemente, el objetivo principal de la asignatura que es el de adquirir los conceptos, criterios e instrumentos necesarios para analizar y diseñar proyectos de innovación docente, evaluación e investigación educativas en la especialidad de Lengua castellana y Literatura.

1.4. Prácticum

El centro que escogí para mi estancia en las prácticas es el I.E.S Pedro Cerrada. Este instituto de Educación Secundaria está ubicado en el municipio de Utebo. Esta localidad está situada a unos 13 Km. de Zaragoza y tiene aproximadamente unos 18.000 habitantes.

La valoración del equipamiento educativo de Utebo depende de qué consideremos como zona de escolarización, pues si nos ceñimos exclusivamente a Utebo y a las localidades de procedencia de los alumnos de transporte, podemos afirmar que carece de puestos escolares del nivel educativo inmediato superior, pero si consideramos su proximidad y unión física con la ciudad de Zaragoza la valoración es totalmente diferente.

En la actualidad, el Instituto está en plena transformación, el número de alumnos llega a 700 y el equipo docente está formado por unos 86 profesores, algunos de ellos a media jornada. Aunque, parece ser, esta cifra va reduciéndose debido a los recortes en educación.

Este I.E.S es un centro público donde se imparte Enseñanza Secundaria Obligatoria para el alumnado procedente de Utebo y de las localidades de Garrapinillos y Monzalbarba. Además, oferta dos modalidades de Bachillerato (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología); Ciclos de Grado Medio y Grado Superior correspondientes a las familias profesionales de Administración, Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados y Electricidad-Electrónica. También, se proponen programas de PCPI (Ayudante administrativo, Auxiliar de reparación electromecánica de vehículos y Ayudante de instalaciones electrotécnicas y de telecomunicaciones.). Por lo tanto, como puede observarse, es un instituto muy amplio que oferta múltiples salidas con el objetivo de disminuir el fracaso escolar.

La cuestión es que deben hacer frente a un gran problema que es que en este curso 2013-2014 se sigue incrementando, como ha sucedido en los cursos anteriores, el número de alumno por grupo, también las horas lectivas por la consiguiente reducción del número de profesores, así como la eliminación de algunos programas educativos y la congelación del presupuesto asignado. En esta época de crisis la situación de los otros institutos públicos será similar.

En cuanto a las instalaciones y recursos del centro, cabe mencionar que las aulas en las que se imparten las clases, a pesar de ser algo pequeñas para la cantidad de alumnos que las frecuentan, cuentan con una pizarra digital, un proyector y un ordenador de mesa. El problema es que, aunque las aulas estén bien acondicionadas gracias al proyecto Escuela 2.0, el centro no dispone de recursos para dotar a los alumnos de los libros que forman parte de las lecturas obligatorias, por lo que o son los alumnos quienes compran las obras o se considera la posibilidad de descargarlas por medio de las bibliotecas virtuales.

1.4.1. Prácticum I

Este Prácticum supuso nuestra primera toma de contacto con la profesión docente, por ello la competencia básica que trabajamos fue la de integrarnos en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarnos y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.

Durante este Prácticum pudimos comprobar todo aquello que habíamos estado estudiando durante las asignaturas del primer cuatrimestre. De este modo, pude analizar

toda la documentación institucional que rige la organización del centro educativo y comentarla en “Contexto de la actividad docente”. Por otro lado, también pude indagar sobre los proyectos que se llevan a cabo y las buenas prácticas del centro. Asimismo, tuvimos nuestro primer acercamiento a cómo funcionan los diferentes órganos (en especial los órganos colegiados) y los diferentes departamentos (sobre todo el de Lengua castellana y Literatura y el departamento de orientación). A todo ello, debemos añadir que tuvimos la oportunidad de poder observar el ambiente del centro educativo en cuanto a alumnado y profesorado, y extraer conclusiones sobre la interacción y convivencia en el aula así como de los procesos de enseñanza-aprendizaje respecto a las metodologías docentes.

En mi caso manejé mucha de la documentación del centro y lo que antes eran solo siglas empezó a cobrar sentido, si bien, aunque sea necesario elaborar toda esta documentación en base a la legislación, cabe mencionar que muchos de los miembros del centro no se la habían leído. Me asombró ver que aquello a lo que nosotros habíamos dado tanta importancia durante la titulación en el centro no tenía ningún tipo de relevancia, al menos para los docentes. Esos documentos parecían, a su modo de ver, algo totalmente desligado a su profesión.

Me impactó observar todo el mecanismo que ha de llevarse a cabo para gestionar y organizar un centro, tanto el equipo directivo como los docentes, la administración, los familiares, el alumnado, tienen un papel fundamental para que todo funcione. Asimismo, fue interesante ver hasta qué punto la normativa condiciona la actividad docente, ya que muchos proyectos no se pueden llevar a cabo; y por otro lado, la influencia negativa para los docentes de los cambios de legislación. Un claro ejemplo es la introducción de las competencias básicas al currículo, ya que muchos profesores y profesoras mencionaban que no sabían cómo introducirlo en sus clases.

En lo que se refiere a la labor docente, pudimos advertir la implicación de los profesores y las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje que utilizan. Todo ello, a través de entrevistas en el departamento o en reuniones de tutores. De esta forma, descubrí a qué daban mayor importancia, si premiaban el esfuerzo, cómo sancionaban al alumnado y qué estrategias usaban para resolver los conflictos que iban surgiendo. En mi caso, tuve la oportunidad de asistir a dos reuniones de tutores de 1º y 4º de la ESO donde me explicaron los temas que suelen tratar en esas reuniones y pude ver más de cerca los problemas personales que tienen los alumnos. También, percibí cómo se dividen las diferentes clases para que todos puedan tener, según ellos, la oportunidad de aprobar el curso y promocionar. Asimismo, en estas reuniones pude reparar en la gran labor de la PT y la trabajadora social. En consecuencia, me explicaron cómo influye en el rendimiento de los alumnos los problemas familiares como las separaciones, la crisis, etc. También, conocimos los programas que se proponen para alumnos con carencias, en este caso una alumna rumana a la que se le iba a proponer entrar en el PROA, por problemas a la hora de comprender y expresarse en lengua castellana

A continuación, me gustaría señalar algunos aspectos que me parecieron interesantes sobre las TIC. En el Máster, nos han hablado de la escuela 2.0 como una gran revolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero nosotros en el centro vimos una realidad muy diferente. El instituto cuenta con una pizarra digital por cada clase, unos 300 mini portátiles, ordenadores de mesa, etc. (ya comentado en el apartado anterior). No obstante, solo un 1% utilizan la pizarra digital y un 10% los portátiles. Invirtieron muchísimo dinero en licencias para manuales electrónicos pero no tuvieron

buenos resultados. Además, debemos incluir que el instituto vive en lucha constante para poder resolver los problemas que tienen con la conectividad. Por otro lado, también observamos que muchos de los docentes presentan dificultades para dominar los nuevos recursos tecnológicos o son reacios a ellos, como es el caso de la no utilización del google Drive o parecidos.

En cuanto a la atención a la diversidad, comprendí durante las prácticas la diferencia entre integración e inclusión, siendo la primera en la que se basaba la organización de mi centro educativo, una integración que en realidad parecía servir de excusa para dividir más aún a los diferentes tipos de estudiantes, tuvieran éstos problemas de aprendizaje o no. No obstante, para aquellos que presentaran necesidades específicas de apoyo educativo sí se les ofrecía la posibilidad de formar parte de los programas que más les convinieran para alcanzar sus metas. El mayor problema con el que se han encontrado y que comentaban varios miembros es que existen muchos alumnos con necesidades específicas que no han sido diagnosticados en primaria y, por lo tanto, el departamento de orientación tiene que trabajar con ellos para saber cuál puede ser el trastorno.

En lo referente a los resultados, el director nos informó que había aproximadamente un 100% de alumnos que aprobaban la selectividad, no obstante, en una junta de evaluación de 2º de bachillerato pudimos comprobar que los resultados eran muy bajos. Se pasaban de alumnos y alumnas con muy buenos resultados a un tipo de alumnado que suspendían por lo menos 5 asignaturas y con medias bastante bajas. Ninguno de los alumnos del Máster recordábamos que fuera tan grande esa diferencia cuando nosotros estudiábamos. Y, lo que más nos sorprendió fue que finalmente esos alumnos y alumnas acabaran aprobando la selectividad. Aunque, ahora viéndolo con algo más de perspectiva deduzco que o bien se esforzaron para aprobar o bien dejaron el instituto.

Antes de dar por acabado este punto, me gustaría mencionar cómo ha afectado la crisis al instituto. Por un lado, ha habido una reducción de profesorado que ha llevado a la eliminación de algunos programas como el de 'unidad de inmersión lingüística'. Respecto a la biblioteca, lleva sin renovar obras desde hace unos años, aunque intentan estar en contacto con las bibliotecas de Utebo y Casetas para que el alumnado con problemas económicos pueda acceder a las obras de lectura obligatoria. Estas cuestiones económicas son muy perjudiciales para el instituto y, por consiguiente, para el alumnado, pero los miembros del centro insisten en que no pueden hacer mucho para solucionarlo. Gracias al Prácticum he podido ver, desde el interior, todo lo que conlleva los recortes en educación, y los aquí expuestos son sólo un par de ejemplos.

En definitiva, ha sido una experiencia muy gratificante y útil para mi formación. Valoro de forma muy positiva el haber podido tener este primer acercamiento a la profesión docente ya que he conseguido alcanzar las bases que cimentan la comunidad educativa.

1.4.2. Prácticum II y III

El objetivo fundamental de esta segunda fase del Prácticum radica en obtener las competencias necesarias para nuestra labor docente como profesores y profesoras de educación secundaria. Por ello, debíamos saber, con el apoyo de nuestros conocimientos adquiridos a lo largo de la titulación, desenvolvemos y actuar de la forma más

conveniente según el contexto educativo. Asimismo, llevar a cabo la práctica docente realizando las tareas que nos fueron encomendadas. Por otro lado, una vez integrados en el día a día de la enseñanza, detectar las necesidades y dificultades para poder realizar propuestas de mejora mediante la investigación y la innovación.

Para mostrar la adquisición de dichas competencias me gustaría comentar brevemente algunas cuestiones en relación a mi práctica docente. En primer lugar mencionar que mi tutora de centro impartía clase a dos grupos de 3º de la E.S.O de los cuatro que hay y a 1º de Bachillerato, tanto los de Humanidades y Ciencias sociales como los de Ciencias y Tecnología. A mí, se me propuso impartir a los grupos de 3º la unidad didáctica sobre el teatro barroco. Esta información me llegó antes de empezar el Prácticum para poder comenzar a preparar los materiales que fueran necesarios y en consecuencia la unidad didáctica. En el transcurso del primer Prácticum durante las clases de observación me di cuenta de que los alumnos y alumnas no participaban cuando se les impartían sesiones destinadas completamente a la parte de literatura y que mostraban un cierto desinterés y desmotivación. Esta cuestión me hizo pensar en el trabajo de investigación e innovación que debíamos poner en práctica en el centro y fue, en ese momento, cuando se me ocurrió utilizar en mi unidad didáctica el método inductivo y que éste fuera el objeto de la investigación.

En cuanto a los grupos a los que tuve que impartir clase decir que 3ºB estaba formado por 27 alumnos y 3ºC que contaba con 23 alumnos. Me di cuenta de que la diferencia numérica conllevaba otras diferencias como el comportamiento, siendo el primer grupo más agitado (siempre desde mi experiencia), aunque por otro lado también resultó ser más participativo. El ritmo de los dos grupos también fue diferente, ni mejor ni peor pero diferente. Parece ser que los de la clase de 3ºC tienen un menor rendimiento académico. Lo que sí es cierto es que la presencia de alumnado fue mayor en 3ºB que en 3ºC ya que a causa de factores diversos (excursiones, alguna expulsión, etc.) no he llegado a conocer apenas a algunos alumnos. Como en todas las clases y centros, el contexto personal de cada alumno es un mundo y habrá algunos que no harán las tareas, otros que tendrán un comportamiento negativo, habrá que no participarán por falta de interés o simplemente timidez y los motivos que los lleven a esto son muy diversos y en algunos casos problemáticos.

He distinguido, durante mi estancia, dos mundos educativos; un mundo en el que los docentes consideran que su labor no es sólo la de transmitir unos saberes sino que también son educadores y, por lo tanto, quieren ayudar y apoyar a los adolescentes en esta etapa, y otro mundo en el que los profesores son meros transmisores y se resignan y dan perdidas clases enteras. Otros que están entre medio de los dos mundos intentando buscar algo de fuerza sin saber muy bien qué hacer porque ya han luchado, lo han intentado y han perdido la batalla y no ven otra salida que la de abandonar ya que el cansancio acaba ganando la partida. Asimismo, me he dado cuenta que no sólo existe un problema en el sistema educativo sino que es un problema de la sociedad en sí. Si los docentes no tienen ningún tipo de apoyo no pueden cambiar nada, ya que por encima están los directores, el Ministerio, etc., además de muchos factores externos que nada tienen que ver con la institución (familia, grupo de iguales del alumnado,...) y que, al fin y al cabo, tienen una gran influencia.

Partiendo de todo lo que se ha ido mencionando, mi experiencia ha sido que me he encontrado con un grupo, como decía, que no puede estar más desmotivado. Tienen 14-15 años y no saben lo que supone no estudiar y les da igual suspender. Muy pocos

estudian. La razón es sencilla, tenemos un grupo de 23 alumnos y alumnas que se preguntan: si el de delante no estudia por qué tendría que hacerlo yo, y ese de delante dice si el que está a mi lado tampoco estudia por qué debería hacerlo yo. A todo esto añadimos a un docente ya agotado y a unos padres y madres que se niegan a creer que seguramente sus hijos vayan a repetir y echan toda la culpa al instituto (si nos acercamos más a la realidad tenemos algunos padres que además se ponen agresivos y después ¿nos extraña que su hija insulte, grite y dé un portazo y se vaya de clase?). Un profesor o profesora está lejos de ser Dios y llega un punto en que me da la sensación que únicamente intenta sobrevivir.

Para concluir, decir que la última sensación de las prácticas es que existe ese gran problema: el sistema está fallando; la organización de los institutos, a mi parecer, no es adecuada; muchas familias se desentienden; el estudiar ya no se está viendo como una seguridad para el futuro; los alumnos no ven su importancia ni utilidad; las nuevas tecnologías parece que no ayudan al aprendizaje ya que los alumnos consideran que pueden acceder a la información en cualquier momento, entonces para qué estudiarlo. Aun así y, a pesar de todo, creo que el docente tiene un gran poder en sus manos y que debe intentar ‘salvar’ a todo el alumnado que pueda. A fin de cuentas, los adolescentes pasan por poco, más tiempo en el instituto que en su casa, así que nuestra obligación es intentar por todos los medios influirles positivamente e intentar ser un buen modelo por si su entorno fracasa.

En definitiva, tras esta reflexión, señalar que hemos tenido una gran oportunidad al poder realizar estas prácticas ya que nos ha ayudado a conocer mejor la profesión y poder introducirnos poco a poco en ésta. Gracias a las prácticas hemos podido conocer diferentes estilos docentes y ver cómo se llevaba a cabo diferentes metodologías. Asimismo, hemos podido conocer las experiencias de profesores veteranos que nos han aportado los mejores conocimientos. Y, por último, hemos tenido la oportunidad de equivocarnos para mejorar después y aprender de la experiencia.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS

En el transcurso de la titulación de Máster se han realizado una multitud de trabajos ligados a las diferentes asignaturas que se han comentado en el apartado 1, no obstante, ninguno de ellos englobaba todos los conocimientos aprendidos durante la titulación como los dos que se presentan a continuación. Podríamos decir que son los más importantes del curso además de ser los que han podido ponerse en práctica durante el segundo y tercer Prácticum. Estos trabajos son: por un lado, la unidad didáctica que procede de la asignatura de “Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de la lengua castellana y la literatura”; y, por el otro, el trabajo de investigación o proyecto de innovación de la asignatura de “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua castellana y Literatura”.

En mi caso, la relevancia de esta elección reside además en otros motivos que muestran aún más si cabe la integración de los diferentes saberes. Esto es, uno y otro son un conjunto, ya que el trabajo de investigación se pone en práctica mediante la unidad didáctica, por lo que no podrían estar más interrelacionados como podrá observarse más adelante. De esta forma, mostramos la plena coherencia de ambos trabajos y su aplicación real en el centro educativo. Por esta razón, el trabajo de investigación es el primero en aparecer, seguido de la unidad didáctica que da forma al primero. De todos modos, en el apartado de ‘reflexión crítica sobre la relación existente entre los proyectos’ se detallarán con más precisión estas cuestiones.

Antes de dar por acabada la justificación y proceder a presentar los dos trabajos es necesario hablar del contexto en el que se han llevado a la práctica. Recordamos que el Prácticum se ha llevado a cabo en el I.E.S Pedro Cerrada de Utebo. Asimismo, además de observar la actividad docente en distintos cursos he tenido la oportunidad de impartir clase a dos grupos de 3 de la E.S.O., por lo que es en éstos donde se han puesto en práctica ambos trabajos. El tema de la unidad no es fruto de la elección sino que me ha sido asignado siguiendo la programación didáctica del departamento de Lengua castellana y Literatura, para no romper con la coherencia de ésta. Los grupos, como es habitual, presentan diferencias en cuanto a nivel y ritmo de aprendizaje, siendo el grupo de 3ºB más numeroso pero mostrando un mayor rendimiento académico, mientras que el grupo de 3ºC, es menor en número y acompañando al bajo rendimiento se une la desmotivación y el desinterés en todas y cada una de las asignaturas.

2.1. Trabajo de investigación: La utilización del método inductivo en la enseñanza-aprendizaje de la literatura.

El trabajo de investigación que se expone a continuación planteó trabajar en el aula el método inductivo en la enseñanza-aprendizaje de la literatura, partiendo de una metodología más cognitivista y menos conductista, ya que considero que los alumnos suelen ser entes pasivos en este proceso de aprendizaje lo cual favorece la desmotivación y la falta de interés que experimentan por la asignatura de Lengua castellana y Literatura. En vista de lo cual, el objetivo principal fue hacerles partícipes de su propio aprendizaje a través del método inductivo para intentar incrementar su interés y en consecuencia sus resultados.

2.1.1. Planteamiento del problema

La razón por la que debemos aplicar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje para la educación literaria es sencilla: un elevado número de alumnos sienten odio hacia la literatura lo cual ayuda a que éstos no obtengan buenos resultados. Las explicaciones posibles a este odio pueden ser varias. Por un lado, la primera hipótesis tiene que ver con la forma de impartir la literatura. Muchos docentes imparten demasiada teoría y saturan a los alumnos y alumnas, además muy pocos suelen hacer actividades amenas que se alejen un poco de las típicas de los libros de texto, lo que provoca que el alumnado se aburra y se adormezca; así es como logramos que los alumnos y alumnas sean entes pasivos sin ningún tipo de motivación. Por otro lado, nuestra segunda hipótesis tiene que ver con la falta de interés propias de la etapa adolescente. A los estudiantes simplemente no les gusta la literatura y, además, no la ven relevante para su futuro. Considero que ambas explicaciones son igualmente válidas pero, tal vez, la segunda sea la más difícil de cambiar, aunque estoy convencida de que si solucionáramos la primera podríamos ver también una evolución en la segunda.

2.1.2. Objetivos de la investigación

Los estudiantes de secundaria presentan dificultades en el aprendizaje de la literatura debido a la forma en que se imparte la materia y ésta, en consecuencia, no suscita ningún tipo de interés ni estímulo. Mi objetivo, en vista de lo cual, fue poner en marcha una nueva estrategia de enseñanza-aprendizaje para ellos que intentara cambiar esta situación. En un primer momento, intentando que los alumnos sintieran un mayor interés por la parte literaria de la materia y, en un segundo momento, conseguir, a través de una nueva propuesta metodológica, que los alumnos logaran un aprendizaje significativo en educación literaria.

2.1.3. Estado de la cuestión

Lo que se viene diciendo no es algo nuevo sino un problema que ya ha sido planteado por otros investigadores, por lo que ya existen algunos estudios que intentan poner remedio a estas cuestiones que se han ido proyectando. Sirva de ejemplo el artículo de Mercedes Pérez Patón “Cómo enfocar la enseñanza de la literatura en la educación secundaria” o “Didáctica de la literatura. La educación literaria” de María González García y M^a Teresa Caro Valverde. El primero se erige como una pequeña guía para la enseñanza de la literatura resaltando claramente los objetivos de la materia de Lengua castellana y Literatura: “preparar al alumno para recibir y emitir mensajes, comentar, disfrutar y producir discursos y, por último, adquirir y reajustar constantemente su cultura, gozar estéticamente de las obras literarias y aprender a tolerar opiniones ajenas” (Pérez, 2009: 1). Y para lograr todo esto el pilar fundamental según la autora es leer, por lo que añade algunas herramientas para fomentar la lectura entre los adolescentes. Por otro lado, el segundo desarrolla una breve descripción histórica sobre la didáctica de la literatura y sobre la educación literaria y añade metodologías didácticas y educativas para el aprendizaje de la literatura aunque son propuestas o más bien consejos.

Una de las principales dificultades que encuentro al leer estos artículos es que prima la teoría, esto es, en ningún momento se demuestra ni se ejemplifica lo que se está defendiendo. No obstante, son artículos muy interesantes con grandes ideas que esperemos sirvan para animar a algunos docentes a llevarlas a cabo. Otra dificultad que

sobresale es que muchos artículos, incluidos el último que hemos nombrado, fomentan actividades por proyectos o talleres, lo cual está extremadamente bien y se ha comprobado que aumenta la motivación e interés de los alumnos. Sin embargo, a mi parecer, es algo que se presenta desligado del día a día en el aula, aunque debería integrarse en ella y es posible hacerlo.

Uno de los trabajos de investigación más interesantes que he hallado es de Patricia Fernández, “La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato”, cuyo planteamiento es parecido al que expongo. Esta investigadora propone llevar a cabo con alumnos de bachillerato un aprendizaje por tareas basado en actividades que vayan graduando la dificultad y la complejidad y favorecer a partir de éstas un aprendizaje activo del alumnado. El objetivo principal de este proyecto es “hacerles reflexionar, a posteriori y durante el proceso de aprendizaje, sobre la importancia de la lengua como instrumento literario, y de la literatura en sí misma como objeto estético fruto de una tradición cultural, no necesariamente escrita” (Fernández, 2008: 63).

Estas líneas han sido una pequeña aproximación a unas pocas investigaciones para poder percibir qué camino está tomando la didáctica de la literatura, pero si queremos profundizar en cuál es su estado actual es imprescindible leer el artículo de la Dra. Isabella Leibbrandt “La didáctica de la literatura en la era de la medialización”.

2.1.4. Enfoque teórico

No vamos a adentrarnos en la dialéctica de ‘¿para qué sirve la literatura?’, que es hoy lo que se están preguntando muchos investigadores. Vamos a centrarnos en la realidad. Tenemos un currículo con unos contenidos que debemos impartir y en ese sentido los docentes tienen pocas libertades, no podemos cambiar la programación pero sí podemos darle otro sentido y un nuevo enfoque. Por suerte, los profesores y profesoras tienen ese ‘poder’ y está en las manos de cada uno mejorar la materia. Nos encontramos con que el aprendizaje de la literatura se ha llevado a cabo a través de la transmisión de una multitud de corrientes, obras, autores, etc. (apuntando a la historia literaria), una transmisión que ha sido vista con recelo ya que se basaba únicamente en la memorización. Digamos que es eso lo que es necesario cambiar y, de esta forma, lo señala Joaquín Aguirre editor de la revista *Espéculo*: “Debemos pasar de un concepto de Literatura como adición de *conocimientos estáticos* a una idea de la Literatura como *experiencia*, es decir, como un *espacio de experimentación dinámico*. Para que esto suceda debemos cambiar nuestra mentalidad pedagógica y, volvemos al principio, pensar la Literatura desde el punto de vista de los que reciben la enseñanza” (Aguirre, 2002:1). Estamos acostumbrados a impartir la literatura desde una metodología conductista y que los alumnos aprendan de memoria el temario del Mester de clerecía por ejemplo, pero en ningún momento se les dice el porqué deben aprenderlo o más bien memorizarlo. Es así como conseguimos un aprendizaje superficial; unos cuantos alumnos estudiarán, soltarán sus conocimientos en el examen para después olvidar y otros ni se esforzarán. De ahí que muchos profesores digan constantemente ‘¿No sabéis que es una metáfora? Pues si lo estudiamos el mes pasado...’. Como puede observarse existe un gran problema. No sabemos conectar con los alumnos y como decía Aguirre necesitamos basar el aprendizaje de la literatura en la experiencia.

En vista de lo cual, mi intención con este proyecto fue que los alumnos aprendieran a reflexionar y a relacionar saberes. No es algo nuevo ya que siempre se ha llevado a cabo en asignaturas más científicas como en Ciencias o Física y Química. ¿Por qué no en literatura? Ésta no puede basarse sólo en la memorización aunque lógicamente habrá una parte en la que sea necesario, como en Química donde las tablas periódicas deben saberse sí o sí. Por lo que existe otra posibilidad, otra metodología que ayude a la enseñanza-aprendizaje de la literatura, otra concepción como apuntan Mendoza Fillola y Cantero que haga “hincapié en los procesos de aprendizaje centrados en el alumno, la actividad cognitiva, comunicativa y de valoración estética; podemos observar que los nuevos métodos intentan alejarse de los esquemas tradicionales de la enseñanza en general y de la literatura en concreto basados en la transmisión de contenidos.” (Mendoza Fillola y Cantero Serena, 2003: 6).

En consecuencia, “el cómo hacer la clase, el cómo trabajar los diversos aspectos de nuestra área es algo más que fundamental; el meollo de la didáctica, el quid del éxito, el secreto de la motivación, la piedra filosofal.” (Serrano y Martínez, 1999: 8), como dirán Joaquín Serrano y José Enrique Martínez.

Ahora bien, ¿cómo vamos a impartir las clases? El primer punto que debe quedarnos claro es que debemos dejar de pensar que somos meros transmisores de conocimiento, y dejar de vernos a nosotros mismos como una figura intocable que se encuentra muy por encima del alumnado. Aquí planteamos que los docentes deben convertirse en guías del conocimiento. Esto es, guiar a los alumnos para que, poco a poco, vayan logrando un aprendizaje autónomo, que es, al fin y al cabo, lo que se pretende alcanzar. Sé que estas cuestiones se han analizado, estudiado y comprobado, pero si hoy por hoy seguimos con este problema en la enseñanza es porque se ha quedado como simple teoría y no muchos lo han llevado a cabo.

Si seguimos esta línea deseamos el aprendizaje conductista puro para introducirnos en un aprendizaje más cognitivista. Hoy en día todos conocemos las aportaciones de Piaget a la educación: proporcionar actividades en las que el alumno despliegue su actividad autónoma, ‘si le enseñamos todo al alumno no hay nada que descubra por sí solo’, etc. Y, también, las teorías sociocognitivas derivadas de éste: la importancia de llevar a cabo un aprendizaje por descubrimiento en la que el alumno adquiera, transforme y evalúe la información y que lleve a un aprendizaje significativo donde el alumno pueda establecer relaciones entre el nuevo material que se va a aprender y las ideas preexistentes ya aprendidas. Estas son las teorías en las que me basé, ya que mi intención era, como ya se ha dicho, que los alumnos fueran adquiriendo estrategias para aprender de forma más o menos autónoma. Nuestra labor es estar junto a ellos encaminándolos y ayudándolos a resolver las dificultades que vayan encontrando.

Las estrategias que se llevaron a cabo con los alumnos aunque de forma implícita son: estrategias de adquisición, codificación, procesamiento y recuperación de la información. Todo ello, para lograr un aprendizaje autónomo y significativo que conllevara una participación activa del alumno en este proceso. Patricia Fernández en el artículo ya citado “El aprendizaje por tareas en bachillerato” menciona que “se tiende a considerar al alumno como una esponja pasiva, que debe absorberlo todo, estudiarlo en casa, y soltarlo en un examen sin más.” y que “habría que pensar si quizá esta manera de entender la enseñanza pueda ser uno de los motivos por los que el alumno no tiene

ningún tipo de interés por nada.” (Fernández, 2008: 67). Durante la investigación se apoyó la teoría de Fernández, y ya he mencionado, en numerosas ocasiones, que creo firmemente que el fracaso de la asignatura de Lengua castellana y Literatura proviene en gran medida de la forma en qué se imparte la clase y en consecuencia la labor pasiva de los estudiantes.

Mercedes Pérez en su artículo “Cómo enfocar la enseñanza de la literatura en educación secundaria” señala que el objetivo principal de la didáctica de la literatura es que los estudiantes sepan leer, comprender y ser capaces de crear literatura. Y cuántas veces habremos oído que el alumnado presenta problemas en la lectoescritura. Para esta autora es esencial aumentar en los alumnos la capacidad de observación, reflexión, análisis y crítica. Y para mí, como futura profesora, también. Pero, ¿cómo hacerlo?

2.1.5. Propuesta del proyecto

Se propuso con esta investigación observar todos los beneficios de un aprendizaje cognitivista, siendo el docente el que orienta el aprendizaje del alumno pero dejándole el espacio suficiente como para que construya él su propio aprendizaje. En este sentido el docente siempre va a intentar trabajar y aumentar las capacidades de sus alumnos para que ellos mismos puedan percibir su propio progreso.

Para lograr esto, la base principal fueron las actividades (ya sean textos, imágenes, búsqueda de información, etc.), sin ellas es imposible pretender que los alumnos sean entes activos. No me refiero a actividades que se realicen en casa y se corrijan en clase. Lo que quería era basar una unidad didáctica en las actividades y que a partir de éstas los alumnos con mi ayuda fueran extrayendo la teoría literaria. ¿Qué conseguimos con esto? Un aprendizaje más permanente ya que tenemos comprobado que los alumnos asimilan más fácilmente conocimientos que ellos mismos han adquirido con la experiencia y la práctica que si se les facilita la información sin ningún tipo de esfuerzo. En este sentido trabajé a la inversa, normalmente los libros de texto presentan partes teóricas (corriente, autor, etc.) y después se hacen los ejercicios que consisten en poner en práctica supuestamente lo que se acaba de aprender. El problema es que no lo han aprendido y lo hacen porque tienen el libro al lado y pueden ojear esa teoría. La reflexión por lo tanto es mínima. Además, para no perder tiempo muchos docentes disminuyen el número de actividades en clase. Lo que propuse fue trabajar teoría-práctica de forma conjunta el máximo tiempo posible: a los alumnos se les presentaron una serie de actividades cuya solución conformaba una parte teórica y así eran ellos mismos los que la habían elaborado. De esta forma, hacemos que los alumnos sean totalmente partícipes de su propio aprendizaje en un ámbito que siempre se ha contemplado como algo teórico.

Este proyecto se llevó a cabo en el I.E.S Pedro Cerrada (Utebo, Zaragoza) en un grupo de 3º de la ESO. La situación era la siguiente: eran 27 alumnos cuyo nivel de aprendizaje es medianamente bueno (siempre con alumnos con más dificultades y otros con menos, algo normal), pero estaban acostumbrados a estudiar la literatura de forma pasiva sin participar mucho en clase por lo que se les veía algo más motivados con la parte de lengua que es más práctica. Además la profesora impartía la parte de educación literaria con el único apoyo del libro de texto, de modo que las sesiones eran aun más teóricas si cabe. Los alumnos ante esta situación decidían evadirse y, a mi parecer, pensando ‘ya lo estudiaré para el examen’. Por lo tanto, tenía a 27 alumnos pasivos que

se aburrían en clase de literatura, aunque tenía la gran suerte de que muchos decidirían, al menos, estudiar para el examen. El inconveniente es que ese era su único objetivo: aprobar el examen. No puede darse un aprendizaje menos significativo.

Quería demostrar que este proyecto podía adecuarse a cualquier unidad didáctica por lo que me adapté a la programación didáctica del departamento y al tema de la unidad que me fue señalado y que debía impartir durante las prácticas. A esas alturas del curso, estando en 3º de la ESO y en el tercer trimestre, me tocó la unidad didáctica sobre el teatro barroco. Veamos ahora cómo fui planteando la propuesta didáctica.

2.1.6. Fases del proyecto

Era imprescindible que la primera fase consistiera en el proceso de elaboración del material: para ello intenté abandonar los libros de texto (aunque siempre es de gran utilidad tener un apoyo) con el fin de escoger y crear materiales amenos y motivadores. No obstante, en el caso de que los libros de texto sean el único material para el docente, siempre vislumbrando que esta propuesta pudiera aplicarse en más ocasiones, no existe ningún inconveniente ya que siempre se pueden replantear las actividades que en él se proponen. En todo caso, no supone un trabajo duro para el docente y no es como elaborar un proyecto que dure X tiempo (el cual tiene que estar bien organizado, con unos objetivos claros, etc.), sino que consiste en replantear la metodología de las actividades. Es evidente que no es necesario modificar todas las actividades que se suelen realizar con los alumnos pero sí intentarlo con algunas. Ya he comentado que lo principal es guiar el aprendizaje del alumnado por lo que son necesarias actividades en las que los alumnos y alumnas puedan hacerse preguntas o que el docente les proponga algunas y responder poniendo en marcha mecanismos mentales que los conduzcan a la reflexión, aunque algunas veces sean respuestas erradas.

Cuando ya tuve las actividades preparadas pensé que era fundamental explicarles a los alumnos qué íbamos a hacer y cómo ya que no estaban preparados, en este aspecto, a este tipo de metodología. Al pretender que fueran ellos los que debían construir su propio aprendizaje deduje que al principio sería difícil y que, tal vez, los primeros resultados no fueran los esperados. Pero, cabe tener en cuenta que es algo nuevo tanto para el docente como para el alumno y ambos deben ir acostumbrándose a esta nueva técnica de enseñanza-aprendizaje.

La tercera fase fue la puesta en práctica de la unidad didáctica que se basó en las finalidades que aportan los nuevos estudios de didáctica de la literatura como menciona Mercedes Pérez: “la atención a la lectura formativa, informativa y recreativa, interpretación de textos literarios pertenecientes a todas las épocas y géneros, la identificación de técnicas y estructuras que se hallan en los textos de cada género, reconocimiento de las relaciones entre los textos literarios y el entorno histórico, social y cultural en su producción, la obtención de un juicio crítico y argumentado sobre los textos literarios y la producción de textos literarios de diferentes géneros.” (Pérez Patón, 2009: 6). Para trabajar algunos de estos objetivos escogí los siguientes contenidos para la unidad sobre el teatro barroco:

1- Introducción al teatro barroco

- a) Contexto histórico-social del siglo XVII.
- b) La literatura barroca y sus principales características.

- c) Características del teatro barroco, tanto las obras como las representaciones teatrales.

2- Lope de Vega y la Comedia Nueva

- a) Biografía y obra
- b) La Comedia Nueva y sus características
- c) *El caballero de Olmedo*

3- Otros autores representativos del teatro barroco (discípulos de Lope de Vega)

- a) Tirso de Molina y *El burlador de Sevilla*
- b) Calderón de la Barca y *La vida es sueño*

A continuación, tras la explicación del proyecto, sólo queda adentrarnos en la unidad didáctica que puse en práctica y cuyas reflexiones se exponen en el siguiente punto. Pero, antes de dar por acabado éste, cabe mencionar que los resultados y las conclusiones de dicho proyecto se harán explícitos en el apartado número 3 por motivos de coherencia.

2.2. Unidad didáctica: Una visita por el teatro barroco

La finalidad de este apartado no radica en plasmar la unidad didáctica que se realizó en la asignatura de “Diseño, organización y desarrollo de actividades” sino en reflejar el proceso de elaboración que se ha llevado a cabo y las reflexiones que han surgido a partir de éste. De esta forma, se van manifestando los aprendizajes teóricos y prácticos obtenidos durante la titulación de Máster y, asimismo, su relevancia para nuestra labor docente futura.

2.2.1. Justificación y breve descripción de la unidad didáctica

La unidad didáctica “Una visita por el teatro barroco” fue pensada para el curso de 3º de la ESO y se adecúa perfectamente a lo establecido en los contenidos del currículo oficial en la medida que se expone explícitamente el estudio de la literatura del siglo XVII. Esta unidad atiende únicamente al apartado sobre el teatro barroco y pretende profundizar en las características principales de esta corriente y de los autores que la representaron. Se impartió durante el tercer trimestre, tras la explicación del movimiento renacentista y la lectura de *El Quijote*, mostrándole, de este modo, al alumno la continuidad de siglos y corrientes para que tengan una cronología de la historia literaria clara. En consecuencia, esta unidad abrió las puertas a la literatura barroca, por lo que fue necesaria una contextualización tanto histórica como literaria del movimiento.

Se quiso que la unidad didáctica abogara por el aprendizaje significativo del alumnado en la medida en que se basó en la participación activa, dando plena importancia a las actividades que eran indispensables para construir la parte teórica de la unidad. Éstas no fueron tomadas de los libros de texto sino que las elaboré personalmente, como ya se ha dicho en el subapartado anterior, para poder aplicar en ellas una metodología inductiva, ya que los libros de texto no suelen trabajar con este enfoque. De esta forma, tuve que desarrollar actividades que contuvieran gran parte de

la teoría que quería impartir y que, a su vez, me permitieran ampliar y ahondar en algunos conocimientos. Para ello, tuve que buscar materiales que me ayudaran a transmitir los contenidos y alcanzar los objetivos previstos desde el método escogido. Por este motivo, los elementos del currículo presentes en la unidad didáctica y los recursos están cuidadosamente seleccionados y trabajados para lograr un buen proceso de enseñanza y, por consiguiente, un buen aprendizaje por parte del alumnado. Para mostrar esto último, se expone a continuación una serie de puntos que reflejan el proceso de elaboración de la unidad didáctica. Estos puntos responden implícitamente a unas preguntas básicas que debía tener en cuenta para el buen desarrollo de la unidad didáctica y una buena práctica docente: qué, cuándo, cómo y con qué enseñar. Estas preguntas son la prueba de que la unidad didáctica requiere un gran momento de reflexión previo a la elaboración y, tras la puesta en práctica, una reflexión que incida en la evaluación de dicha unidad, esto es, si ha funcionado y el alumnado ha logrado un buen aprendizaje.

En cuanto a los objetivos, como hemos estudiado en diversas asignaturas, son el paso previo para la elaboración de una unidad didáctica, ya que desde un primer momento debemos tener claras las metas que queremos que alcance el alumnado. Por este motivo, es tan importante que conozcamos el currículo y sepamos manejarlo, puesto que influyen decisivamente en su aprendizaje.

Antes de seleccionar los objetivos y contenidos es necesario vislumbrar la forma que tendrá la unidad didáctica. De este modo, es más fácil escoger algunos contenidos que no son tan transparentes. Es decir, evidentemente, si la unidad es sobre el teatro barroco deberemos escoger el contenido que hace referencia a la adquisición de esos conocimientos, pero debemos haber pensado, también, si queremos trabajar la oralidad a partir de exposiciones sobre algún autor del siglo XVII o la composición escrita por ejemplo, para hacernos una idea previa de cómo queremos impartir la unidad y, por consiguiente, qué elementos del currículo deberá contener.

Es fácilmente perceptible que la adquisición de las competencias básicas es un claro requisito para entrar en la vida adulta. En concreto, en esta materia lo que se pretende es que el alumno desarrolle la capacidad para interactuar en la vida social, tanto profesional como personal, a través del lenguaje, base de la comunicación. Sin embargo, desde esta área pueden trabajarse muchas otras competencias tal y como aconseja el currículo de Lengua castellana y Literatura.

Respecto a los recursos didácticos, éstos son el medio fundamental para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se encuentran entre medio del docente y el alumnado, y sin ellos no hay aprendizaje o no un buen aprendizaje. Dentro de los recursos debemos tener en cuenta los materiales y los recursos organizativos, escoger mal los primeros puede hacer que el aprendizaje fracase y si los segundos no se han reflexionado cuidadosamente también pueden influir decisivamente, ya que la organización y el ambiente del aula son trascendentales. Para esta unidad debía escoger unos recursos que me ayudaran a aplicar el método inductivo, por lo que eran un factor primordial para el éxito tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Asimismo, debía elaborar materiales que condujeran al alumnado a adquirir los contenidos y objetivos del currículo así como que contribuyeran a trabajar las competencias básicas. Fue una tarea compleja ya que debía elaborar actividades escogiendo los textos y las preguntas más adecuadas para lograr un aprendizaje significativo por medio de una metodología inductiva. Por suerte, la selección de los fragmentos fue rápida puesto que, gracias a la

titulación en filología, sabía cuáles eran los textos más apropiados para este fin y que, además pudieran resultarles de interés al alumnado. En cuanto a la teoría que se iba a impartir la dificultad que hallé fue la de adaptar los contenidos a la etapa educativa del alumnado, ya que consideraba que la teoría expuesta en los libros de texto era escasa y que los alumnos y alumnas podrían alcanzar mayores conocimientos, pero tampoco quería sobrepasar el límite. Finalmente, logré impartir la teoría adaptada a su nivel de aprendizaje.

En relación con la temporalización, distribuir el tiempo adecuadamente es un factor al que debemos prestar mucha atención. Debemos tener el tiempo bien medido ya que debemos impartir una programación específica en un tiempo determinado por lo que la temporalización de las unidades didácticas debe ser precisa. Para futuros docentes como nosotros es un trabajo complicado ya que aún no sabemos cuánto tiempo requerimos para explicar un tema ni cuánto tiempo necesitará el alumnado para resolver el ejercicio. Puede ocurrir que un apartado que creíamos que costaría más asentar al final ha resultado ser más fácil para el alumnado y al contrario. Por lo que, además, tenemos que hacer frente a los factores externos. En consecuencia, es nuestra obligación deducir el tiempo que nos ocupará una unidad didáctica atendiendo también a esas otras cuestiones.

Para finalizar esta justificación, antes de dar paso a los diferentes elementos que componen la unidad didáctica, cabe hablar de la evaluación que es, al fin y al cabo, lo que demuestra si el proceso de enseñanza-aprendizaje ha dado o está dando buenos resultados. Para que los docentes no se encuentren al final con una valoración negativa de ese proceso se aconseja recurrir a una evaluación formativa cuyo objetivo es ir observando el progreso de los alumnos y en el caso de darse alguna dificultad poder actuar y retroalimentar al alumnado para que se reconduzca ese aprendizaje. La importancia de la evaluación reside en estas cuestiones, por lo que es un sinsentido realizar un examen final que contenga cuestiones que no se han tratado en clase o que se sabe que no han quedado bien asentadas, ya que de este modo no se está evaluando justamente el aprendizaje del alumnado, aunque sí sería evaluable la enseñanza. En mi caso, para evaluar la unidad didáctica realicé un examen, por un motivo simple, no romper con los instrumentos de evaluación que se explicitan en la programación del departamento.

2.2.2. Objetivos didácticos de la unidad didáctica en relación a los objetivos generales del currículo aragonés.

Los objetivos generales que se establecen en el currículo oficial de Lengua y Literatura intentan comprender todas aquellas destrezas que el alumnado debe haber adquirido al finalizar la etapa de Secundaria. Algunos hacen plena referencia a cuestiones lingüísticas y otros a cuestiones literarias, sin embargo, se complementan íntegramente, como podrá observarse a continuación. En una unidad didáctica, aunque esté destinada a la parte literaria, ambas materias se unen. Ejemplo de ello es que no se puede realizar un comentario literario sin atender a las normas lingüísticas. Lengua y literatura van, en vista de lo cual, íntimamente ligadas y, por ello, a la hora de escoger objetivos es necesario que sean variados para poder trabajar diversos contenidos.

Los siguientes objetivos didácticos que se enumeran fueron los que se concretaron, partiendo de los objetivos generales de la E.S.O. de la orden del 9 de mayo

de 2007 por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón, para la unidad didáctica “Una visita por el teatro barroco” y que se trabajaron en el transcurso de su impartición:

1. Buscar, seleccionar y procesar la información biográfica de distintos autores y elaborar una biografía personalizada de los mismos partiendo de esos datos. (3)
2. Manejar las normas lingüísticas para redactar los documentos académicos (comentario de texto, biografías, etc.) con coherencia y cohesión, y utilizar correctamente la gramática y la ortografía de la lengua española. (8)
3. Definir algunos conceptos que forman parte del Teatro menor tomando como base varios textos teatrales. (9)
4. Identificar con la ayuda de varios fragmentos literarios las características de la ‘Comedia Nueva’. (9)
5. Interpretar el simbolismo y analizar la temática de algunos fragmentos teatrales, así como los recursos estilísticos para observar el modo en que éstos se manifiestan y comprender de esta forma la corriente teatral del Barroco. (9)
6. Dramatizar una escena teatral y establecer hipótesis sobre cómo pudo ser la representación. (9)
7. Observar y relacionar el contexto histórico-social y cultural de los dos períodos de los Siglos de Oro (Renacimiento y Barroco). (10)
8. Comprender el concepto de Barroco para poder aplicar sus peculiaridades a las obras literarias de ese siglo. (10)
9. Conocer los diferentes tipos de representaciones teatrales del siglo XVII y apreciar las transformaciones que se han llevado a cabo en el teatro desde la Edad media. (10)
10. Reconstruir los elementos que componen un corral de comedias tomando como base una serie de imágenes. (10)
11. Saber apreciar y situar a los autores dramáticos más representativos del siglo XVII y también sus respectivas obras. (10)
12. Realizar un comentario de texto guiado sobre una escena de *La vida es sueño*. (12)
13. Componer las biografías de los diferentes autores dramáticos extrayendo los datos más relevantes y utilizando fuentes fiables. (12)

2.2.3. Contenidos

Las unidades didácticas deben contemplar la adquisición de unos contenidos determinados y delimitados. No se pueden adquirir todos los conocimientos que la ley estipula en una sola unidad. Por esta razón, es tan importante seleccionar adecuadamente los contenidos y que éstos estén plenamente relacionados con los objetivos que se pretenden trabajar. Si queremos que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga éxito es lógico pensar que la unidad didáctica debe estar elaborada con coherencia.

Los contenidos extraídos para 3º de la E.S.O de la orden del 9 de mayo de 2007 del Ministerio de educación que se trabajaron en las distintas sesiones son los siguientes.

Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar

Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido: interés por participar activamente y desarrollo de habilidades sociales (respeto en el uso de la palabra, diálogo, escucha activa, uso de la argumentación, sentido crítico...).

Bloque 2. Leer y escribir

Comprensión de textos escritos

Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información.

Composición de textos escritos

- Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos elaborados a partir de la información obtenida y organizada mediante esquemas, mapas conceptuales y resúmenes, así como la elaboración de proyectos e informes sobre tareas y aprendizajes, tanto individuales como cooperativos, en un registro adecuado, con cohesión y coherencia.
- Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.

Bloque 3: Educación literaria

- Lectura de obras o fragmentos adecuados a la edad, relacionándolos con los grandes períodos y autores de la literatura española, con atención específica a la aragonesa, desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, prestando atención a la estructura, género y estilo y a la relación de la obra con la propia experiencia y con el contexto que los ha generado.
- Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales breves y fragmentos representativos del teatro clásico español, reconociendo algunas características temáticas y formales (técnicas de comentario de texto).
- Conocimiento de las características generales de los grandes períodos de la historia de la literatura oral y escrita, culta y popular, desde la Edad Media hasta el siglo

XVIII, y acercamiento a algunos autores relevantes de la literatura española, de los que algunos podrán ser aragoneses (como la literatura popular, Baltasar Gracián o el pensamiento ilustrado en Aragón) por medio de las lecturas personales y comentadas.

- Composición de textos de observación literaria y elaboración de trabajos sencillos sobre lecturas.
- Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca del centro, de las del entorno y de bibliotecas virtuales.
- Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.

Bloque 4: conocimiento de la lengua

- Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas y gramaticales.

2.2.4. Contribución a la adquisición de las competencias básicas

Durante el desarrollo de la unidad didáctica “Una visita por el teatro barroco” se trabajó de forma continua, a través de las actividades, la adquisición de varias competencias.

- Competencia en comunicación lingüística (CCLI)
- Competencia artística y cultural (CCYA)
- Tratamiento de la información y competencia digital (TICD)
- Competencia para aprender a aprender (CPAA)
- Autonomía e iniciativa personal (AIP)

Vamos a exponer a continuación en qué medida se llevó a cabo este aprendizaje:

Se pretendió reforzar el uso de la lengua para expresar pensamientos y opiniones críticas. En consecuencia, a través de las diferentes actividades que se propusieron, el alumnado practicó y desarrolló la habilidad de comunicarse pero también la de escuchar y dialogar con respeto y tolerancia. Asimismo, se practicó la lectura y la escritura como acciones que conllevan un trabajo de búsqueda, selección y procesamiento de información y que ayudan a enriquecer la comprensión y también la composición escrita que no sólo es útil en el contexto académico sino que es trascendental para la vida diaria.

Al ser la unidad didáctica de literatura queda entendido que la lectura junto con la interpretación y la posterior valoración de los textos contribuye plenamente al desarrollo de esta competencia. Además, al tratarse del teatro Barroco no sólo se prestó atención a la difusión escrita de las piezas teatrales sino que se ahondó en las diferentes formas de representación/dramatización de las obras teatrales que siempre llevan consigo otros tipos de arte como la música y la pintura, y asimismo otros recursos como

la escenografía y el decorado. Por lo tanto, es una aproximación al patrimonio cultural que hemos heredado del siglo XVII.

Sabiendo que el alumnado ha nacido en la era de la información es imprescindible que se trabaje su tratamiento, y esto se llevó a cabo enseñándoles a los alumnos a buscar la información en fuentes seguras y fiables. Todo ello, para que poco a poco vayan manejando de forma correcta la información que reciben de las diversas fuentes y puedan, de este modo, comunicar la información hallada y transformarla en conocimiento.

En definitiva, con esta unidad didáctica se pretendía que los alumnos elaborasen ideas propias y buscasen soluciones a las diferentes reflexiones que fueran surgiendo. De esta forma podían analizar varias posibilidades y actuar en consecuencia. Se intentó, por lo tanto, promover la motivación para lograr el éxito en las diferentes tareas encomendadas con una suerte de ambición tanto personal como académica.

2.2.5. Metodología

Para elaborar una buena unidad didáctica es necesario saber que metodologías y estrategias van a usarse para llevar a cabo un buen proceso de enseñanza-aprendizaje. Son muchos los métodos y enfoques que se están aplicando hoy día para facilitar el aprendizaje del alumnado y, asimismo, adaptar la enseñanza a los nuevos tiempos y necesidades. Sirva de ejemplo el enfoque comunicativo cuyo objetivo es promover el aprendizaje en cuanto a habilidades comunicativas, visto hoy día como algo indispensable.

En mi caso, para la elaboración de mi unidad didáctica quise partir de una metodología inductiva, como ya se ha comentado en el apartado anterior, para promover un mayor aprendizaje en el alumnado y trabajar su capacidad de reflexión y relación, ya que observé que esta competencia estaba carente en la formación que habían recibido hasta el momento. En consecuencia, para un aprendizaje inductivo de tipo cognitivista era necesario pensar en cómo se iban a adquirir los conocimientos y trabajar esas destrezas alcanzando de igual modo los objetivos de la unidad. El método inductivo en Ciencias siempre se ha explicado que parte de lo particular para concluir en algo más general y poder establecer una ley, así que la aplicación de este método en el aprendizaje lo imaginé partiendo de aprendizajes más concretos a través de actividades para llegar a algo más amplio como la teoría literaria de una determinada corriente. Decidí, de este modo, que el pilar de la unidad iba a ser las actividades y a partir de éstas, con un aprendizaje por descubrimiento en el que el docente debe guiar los nuevos conocimientos adquiridos, el alumnado debía construir la teoría. De esta forma, las actividades darían la oportunidad de que el alumnado buscara, procesara y transformara la nueva información. En vista de lo cual, se puso en marcha una metodología indudablemente participativa en la que los alumnos iban construyendo su aprendizaje lo que promueve un aprendizaje significativo. Normalmente, las actividades sirven para aplicar y asentar unos conocimientos pero en este caso lo que iba a hacerse era que las actividades sirvieran realmente para aprender, siguiendo la idea de que se aprende haciendo.

Para que este método fuera totalmente funcional la interacción entre docente y alumnado debía ser continua ya que en todo momento se iban a abordar cuestiones que requerían una solución y era yo quien debía orientarlos para que pudieran llegar a ella. Por otro lado, también, se quiso fomentar el trabajo cooperativo realizando alguna actividad por parejas y en grupo para mejorar la relación entre el alumnado y, en consecuencia, las habilidades sociales, el compromiso individual y promover una interdependencia positiva.

2.2.6. Recursos

A continuación se muestran los recursos que fueron utilizados en aula para impartir la unidad didáctica:

- Materiales:

A cada uno de los alumnos se les proporcionó dos cuadernos: uno compuesto por la teoría de la unidad didáctica, esto es, el teatro barroco; y otro con todas las actividades que se fueran a llevar a cabo durante la unidad. Los apuntes de teoría son de elaboración propia pero tomando como referencia el libro de texto *3ª de la ESO. Lengua castellana y Literatura. Juglar III* de Vicens Vives e información obtenida durante la Licenciatura en Filología hispánica. En cuanto a las actividades, han sido elaboradas especialmente para esta unidad siguiendo el método inductivo.

Se utilizaron recursos visuales como la proyección de varias imágenes de corrales de comedias tomadas de diversas páginas web y también la proyección de algún fragmento teatral para comentar más fácilmente con el alumnado. Si hubiera quedado tiempo, estaba pensado visionar un fragmento breve de la representación de *El caballero de Olmedo* realizada por la 'kompanyia lliure'.

- Organizativos:

Se trabajó la mayor parte del tiempo de forma individual ya que esta unidad está pensada para que cada alumno contribuya con sus conocimientos y sus averiguaciones, aunque hubieron dos actividades de trabajo colaborativo. Sin embargo, todas y cada una de las actividades permitieron una puesta en común o una lluvia de ideas para enriquecer los contenidos que surgieron de ellas. El papel del docente disminuye aparentemente dando más importancia al papel del alumnado, haciéndole creer que libremente está dirigiendo su aprendizaje y, de este modo, trabajar su autonomía e iniciativa.

Los recursos escogidos, finalmente, son una clara muestra de cómo se ha pensado construir el proceso de enseñanza-aprendizaje y, también, muestran los aspectos a los que el docente da más relevancia, es decir, con ellos podemos intuir que tipo de práctica docente se lleva a cabo y qué tipo de aprendizaje se pretende promover. Asimismo, con los materiales podemos deducir que objetivos se quieren alcanzar y que contenidos se están trabajando.

2.2.7. Temporalización

Al ser una unidad en la que se pretendía que fueran los propios alumnos quienes construyeran su aprendizaje no se podía saber con precisión cuántas sesiones eran

necesarias, además sabía que el ritmo de los alumnos no es el mismo ni dentro de una misma clase ni en grupos diferentes. De todas formas, especulé, calculando el tiempo que dedicaría a la teoría y el tiempo aproximado que requeriría el alumnado para hacer las actividades, que se podría llevar a cabo en unas 6 sesiones sin contar la sesión destinada a la evaluación, dedicando una sesión aproximadamente para cada actividad (conformada por la actividad propiamente dicha, la teoría que surge de ella y el momento de reflexión).

En consecuencia, cada clase estuvo destinada en parte a la resolución de las actividades y otra a recapitular la información que habían ido obteniendo los alumnos y alumnas para construir la teoría de forma conjunta. No hubo por lo tanto clases donde sólo se impartiera teoría sino que la práctica primó por encima de ésta.

Finalmente, la unidad didáctica se impartió en menos tiempo. No obstante, considero que es mejor que sobre tiempo y dedicarlo a repasar cuestiones que no han quedado bien asentadas, que falte tiempo para acabar de impartir la programación, aunque sea algo habitual.

2.2.8. Secuencia de actividades

En este punto me gustaría hacer hincapié en algunos aspectos de la secuencia de actividades que preparé para la unidad didáctica para mostrar todos los aspectos que deben tenerse en cuenta en la elaboración de las actividades para que sean funcionales y significativas para el alumnado. En vista de lo cual, no se presenta a continuación un diario de cómo fue su puesta en práctica. Lo que pretendo es dejar constancia de la importancia del proceso de elaboración de las actividades, de lo que éstas comportan para el aprendizaje del alumnado y de cómo condicionan los objetivos y contenidos seleccionados del currículo aragonés, tal y como aprendimos en la asignatura de “Diseño, organización y desarrollo de actividades”.

Se elaboró una primera actividad que se erigió como una primera toma de contacto para poder ir introduciendo al alumno en materia, ya que en las sesiones introductorias es imprescindible explicarle al alumno cómo se va a trabajar en la unidad y cuáles van a ser los objetivos que debe alcanzar. Asimismo, es el momento de presentarles dicha unidad, esto es, el tema (teatro barroco) y animarlos a que disfruten con éste. Por consiguiente, es aconsejable acercar el concepto de teatro a sus experiencias propias y a un contexto que para ellos sea más actual y próximo, como nos enseñaron en “Habilidades comunicativas para profesores”, a través de un coloquio con preguntas que nos hagan hacernos una idea de los conocimientos previos de los alumnos sobre el género teatral y también su afinidad con éste. En consecuencia, estaríamos llevando a cabo una evaluación inicial que es imprescindible para adecuarnos al nivel de conocimientos del alumnado.

Las secuencias didácticas deben elaborarse siguiendo una programación, en la que los aprendizajes vayan adquiriéndose sucesivamente como estudiamos en “Diseño, organización y desarrollo de actividades”. Por ello, las actividades que se organizaron tras la inicial, iban pasando de aspectos más generales de teoría literaria como el contexto socio-histórico o el movimiento barroco hasta llegar a autores y obras concretas estudiadas a través de las actividades y de los textos literarios. Para una mayor comprensión del alumnado, se relacionaron esos nuevos aprendizajes con los

conocimientos ya adquiridos, de esta forma se ayuda a que el alumnado asiente y relacione los diferentes aprendizajes, como nos explicaron en “Procesos de enseñanza-aprendizaje”.

Las actividades que elaboré debían permitir la interacción entre docente y alumno y entre alumnos, por ello siempre había una puesta en común o eran grupales. Me gustaría comentar que es importante que algunas actividades sean grupales, aunque yo no pude llevar a cabo las que desarrollé por recomendación de la tutora. Son trascendentales para la adquisición de las competencias básicas y ayudan a trabajar la cooperación, el respeto y la tolerancia, algo indispensable como seres sociales que somos. Aun así, pude plantear sesiones más amenas y evitar que los alumnos y alumnas desconectaran. Asimismo, cabe mencionar, que la interacción es fundamental porque crea una gran conexión entre docente y alumnado lo que permite la confianza de preguntar dudas y de equivocarse, lo que ayuda al aprendizaje.

Por otro lado, las actividades debían hacer consciente al alumnado de que está adquiriendo una serie de aprendizajes y más en este caso ya que está construyendo su propio aprendizaje. Por esta razón, son actividades que han promovido la reflexión del alumnado y la capacidad de crear hipótesis que conduzcan al conocimiento. También, han sido actividades de búsqueda y procesamiento de la información, ya sea por medio de textos proporcionados en clase o por vía de las nuevas tecnologías de la información mostrando así la importancia de la educación digital.

Además, las actividades deben ser originales y diversas, pero que trabajen los contenidos específicos del currículo aragonés, como la comprensión lectora o la composición escrita, y ayuden a alcanzar los objetivos seleccionados. Por ello, la elaboración de la actividad es, naturalmente, posterior, para no perder de vista esos elementos curriculares. Así lo hacíamos en “Diseño, organización y desarrollo de actividades”. Para despertar la atención del alumnado también es aconsejable que los títulos de las actividades sean llamativos, de esta forma, podemos captar el interés y aumentar su motivación. Cabe mencionar que, evidentemente, algunas actividades serán más tradicionales aunque siempre tenemos la oportunidad de darles un nuevo enfoque. Según los contenidos que queramos trabajar u objetivos que pretendamos alcanzar las actividades serán unas u otras, en este sentido, la elaboración de la actividad se subordina a los elementos curriculares para que guarde plena coherencia y no se olvide el aprendizaje que se quería transmitir.

Por último mencionar que, tal y como marca el currículo aragonés, debemos atender a la diversidad del alumnado. Por ello, debemos destinar actividades que procuren repasar conocimientos que no hayan podido quedar claros, dar la oportunidad de ampliar aprendizajes para el alumnado que así lo desee y proponer actividades de recuperación para aquellos que no hayan alcanzado los objetivos de la unidad. De esta forma, como nos explicaron en “Procesos de enseñanza-aprendizaje” atendemos a los diferentes ritmos de aprendizaje y a las dificultades que puedan surgir en el desarrollo de la unidad didáctica.

2.2.9. Atención a la diversidad

La unidad que se planteó era fácilmente adaptable a las dificultades que presentaran los alumnos en ese momento dado. En todas las actividades podían añadirse recursos de apoyo para poder llevarlas a cabo (un vídeo en el caso del corral de comedias) y si era necesario replantear la actividad en ese mismo momento. Un ejemplo de ello es la actividad 4, en la que podría haberse dado primero la teoría y luego que buscaran algunos rasgos aunque no todos. Muchas actividades eran de respuesta abierta por lo que se podían aceptar las aportaciones de todos los alumnos. Por otro lado, eran actividades en las que podían participar todos los alumnos por la puesta en común de las actividades y por su diseño. Además, cada actividad venía acompañada por una recapitulación por lo que ya sea a través de mí o de los propios alumnos se volvía a repasar la teoría.

En estos grupos no había presencia de alumnado con necesidades especiales aunque si los hubiera habido podría adaptarse la unidad para conseguir potenciar al máximo su aprendizaje. De todas formas, para atender mejor a la diversidad del alumnado se desarrollaron actividades de refuerzo y profundización.

Me gustaría comentar que la diversidad, como he mostrado, no sólo hace referencia al alumnado que tenga una necesidad específica que requiera un apoyo educativo sino a todo el alumnado que es heterogéneo y puede presentar en un momento de su etapa educativa dificultades de aprendizaje por cuestiones diversas. Por este motivo, la atención a la diversidad debe integrarse plenamente en el aula.

2.2.10. Evaluación

La evaluación es un medio de comprobar si se han alcanzado los objetivos de la unidad didáctica, por ello, éstos y los criterios de evaluación están íntimamente relacionados. Por otro lado, los instrumentos que se utilicen para esa evaluación tienen igual de importancia ya que deben propiciar una evaluación que realmente mida los conocimientos del alumnado y sus destrezas.

A continuación, se presentan los criterios que se escogieron para evaluar el aprendizaje del alumnado y los instrumentos que se utilizaron para ello:

3. Narrar, exponer, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas que formen párrafos, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.

7. Mostrar conocimiento de las relaciones entre las obras leídas y comentadas, el contexto en que aparecen y los autores más relevantes de la historia de la literatura, realizando un trabajo personal de información y de síntesis o de imitación y recreación, en soporte papel o digital.

6. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión, la valoración y el análisis de textos breves o fragmentos de literatura española, de los que algunos pueden ser aragoneses, atendiendo a la presencia de ciertos temas recurrentes, al valor simbólico del lenguaje poético y a la evolución de los géneros, de las formas literarias y de los estilos.

Instrumentos de evaluación:

La evaluación de las actividades se hizo a través de la observación directa en el aula. Se tuvo en cuenta la participación del alumno, la resolución correcta de la actividad y la profundidad de las reflexiones. Las actividades sirvieron para redondear la calificación final del alumno en la evaluación de la unidad.

Se llevaron a cabo dos pruebas objetivas teórico-prácticas que fueron por un lado la actividad 7 que tenían que entregar los alumnos y contaba un 10% y el examen propiamente dicho que contaba un 90%. Las faltas ortográficas se penalizaron (- 0,1pt. por tilde y -0,2pt. por falta ortográfica.) tal y como se acordaba en la programación didáctica del departamento. Esto último me pareció algo exagerado ya que en paralelo no se hacía un tratamiento de esos errores, por lo que el alumnado acababa cometiendo siempre las mismas faltas ortográficas, pero debía acatar con lo que se había establecido en la programación didáctica del departamento.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE ESTOS DOS PROYECTOS.

3.1. Trabajo de investigación y unidad didáctica: proyectos integradores.

Como anunciábamos en el apartado anterior, el trabajo de investigación y la unidad didáctica no pueden ser trabajos más integrados, tanto es así que conforman un gran proyecto unido de forma indisociable. Una prueba más de ello es que el éxito de la unidad es en realidad el éxito de la propuesta del trabajo de investigación. Además, la unidad didáctica se ha creado expresamente con el fin de introducir desde el interior la metodología inductiva para que ésta no sólo sea una forma de impartir la clase sino que se vea desde dentro que requiere una cuidada elaboración.

La idea de unir ambos trabajos ha provenido de la posibilidad de poder ponerlos en práctica. Muchos proyectos tienen una duración más larga de la que nosotros disponemos en el Prácticum por lo que no se pueden comprobar realmente los resultados, otros no se integran en la programación del departamento y surgen inconvenientes para llevarlos a cabo y más si se requieren otros espacios que no sean el aula. Por ello, al empezar el trabajo de investigación y advertir que incidía completamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, descubrí que disponía de una gran oportunidad: el poder aunarlo con la unidad didáctica, ya que de esta forma también podía demostrar que es algo totalmente factible y que atiende a la realidad de las aulas. Además, considero que el hecho de agruparlos no supuso ningún riesgo para su desarrollo, ya que en cualquier momento se podría haber pasado a impartir la unidad didáctica desde una metodología más tradicional, y en cuanto al trabajo de investigación aunque la propuesta no hubiera sido acertada se hubiera podido tratar la no funcionalidad del método o pensar en un proyecto mejor.

Por suerte no se dio el caso y pude llevar ambos a la práctica sin incidentes exceptuando una cuestión. Se ha mencionado que impartí clases a dos grupos de 3º de la E.S.O, no obstante, con el grupo de 3ºC tuve que optar en algunas ocasiones por el método deductivo tradicional e impartir las clases dando mucho más peso a la teoría, por motivos que nada tienen que ver con lo intelectual, es decir, con el nivel de aprendizaje del alumnado. Ya se ha comentado que era un grupo con una gran desmotivación y muchos de los alumnos y alumnas tenían problemas personales por lo que pude saber gracias a la tutora. Por ello, en algunos momentos vi conveniente no trastocar el método de enseñanza-aprendizaje que utilizaba la tutora, ya que consideraba que era prioritario resolver otras cuestiones antes que intentar aumentar sus calificaciones en Lengua castellana y Literatura.

No obstante, no vi en ningún momento esto como una complicación sino como algo que podía enriquecer mi experiencia en el Prácticum, ya que todo ello comportaba el poder comprobar que no todos los grupos son iguales y que el alumnado es muy heterogéneo en cuanto a factores sociales, emocionales e intelectuales. Y, en consecuencia, comprobar también que no existe un método único favorable a todos los estudiantes.

Tras esta breve introducción, me gustaría poder compartir los resultados del proyecto, ya entendiendo éste como la unión del trabajo de investigación y de la unidad didáctica.

3.2. Resultados de la puesta en práctica del proyecto.

Por los motivos que ya han sido mencionados, cabe señalar que sólo vamos a atender a los resultados obtenidos de la impartición de la unidad didáctica a 3ºB.

Para comprobar la eficacia de este método de enseñanza-aprendizaje se utilizó un método cualitativo que partía de la observación directa de la puesta en práctica de la unidad. Asimismo, se usó un método cuantitativo ya que al finalizar la impartición de la unidad didáctica se les proporcionó como instrumento de recolección de datos una encuesta con preguntas comunes para que el alumnado pudiera dar su opinión sobre ésta con ítems que hacían referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje pero también a si les había parecido interesantes las actividades, y por último un examen para medir los porcentajes de éxito.

El diseño que se utilizó para poder compartir mi experiencia y resultados es de base descriptivo-exploratorio, esto es, fui analizando progresivamente cómo habían recibido los alumnos esta nueva técnica y cómo habían ido desarrollando las actividades. También, se tuvo en cuenta la actitud y el interés demostrado en las sesiones. Por otro lado, se midieron los resultados de los alumnos y alumnas en el examen final de la unidad para observar si existían algunas diferencias respecto a las calificaciones de evaluaciones anteriores.

Es necesario relatar ahora cómo se desarrollaron las sesiones de impartición de la unidad didáctica.

1ª sesión: Tras la presentación del temario y explicarles cómo íbamos a trabajar empecé a impartir la unidad didáctica. Tal vez por ser una profesora nueva y un nuevo planteamiento los alumnos demostraron un gran interés. Seguimos la secuenciación de contenidos tal y como estaba preparada. La primera parte de la sesión se desarrolló con gran normalidad, el alumnado iba relacionando las características del Barroco con las del Renacimiento. Se establecieron partes de diálogo con los alumnos y alumnas para que fueran cogiendo confianza y crear un ambiente distendido y así llegamos a la última parte de la actividad 1 que formaba parte del cuaderno del alumno. La participación fue perfecta ya que todos los alumnos y alumnas querían aportar sus hipótesis y conocimientos sobre los corrales de comedias y los diferentes tipos de representación. Se hizo la puesta en común para que quedaran claros los nuevos conceptos y se le pidió a uno de ellos que saliera a la pizarra para recapitular estos conocimientos. La sorpresa fue que gran parte de la clase levantó la mano para participar en esta recapitulación. El alumno que salió a la pizarra supo explicar correctamente todos los elementos de un corral de comedias, y en los momentos de duda los compañeros lo ayudaron y, cabe mencionar, que lo hacían sin mirar los apuntes. Pude comprobar, de este modo, que los alumnos habían interiorizado ya una parte de la unidad, por lo que ya era un punto a favor de la propuesta que he presentado durante el trabajo. Además, me sorprendió el hecho de que ellos mismos hubieran estado haciendo preguntas sobre las imágenes que se estaban proyectando y ellos mismos eran los que respondían. Un ejemplo ha sido: ¿Por qué se llama cazuela o gallinero el espacio de las mujeres? Y la respuesta de unos cuantos alumnos ha sido: “Porque hacían mucho ruido y gritaban entre ellas”.

En esta primera sesión pude comprobar que habían alcanzado los objetivos que esperaba, y habían sabido reflexionar individualmente, deducir los elementos del corral de comedias, crear algunas hipótesis sobre cuestiones que habían ido surgiendo y procesar la nueva información. Y, en todo momento, con un buen comportamiento y una actitud receptiva. No se percibió ningún problema de comprensión ni ningún tipo de dificultad en la realización de la actividad.

2ª sesión: Para evitar que algunos aspectos no quedaran claros se hizo una recapitulación conjunta en la que se volvió a explicar brevemente lo que habíamos estado viendo durante la sesión anterior. De esta forma, los alumnos pudieron participar en ella y recuperar nuevamente esa información para ir asentando cada vez más ese aprendizaje. Supieron recapitular perfectamente, por lo que pude comprobar que iban bien encaminados.

Se impartió la parte teórica que correspondía, intentando que ésta durase lo mínimo posible para evitar que los alumnos se evadieran y dejaran de prestar atención. Se leyeron los textos de la actividad 2 y realizamos la actividad. La sorpresa fue que no hizo falta intervenir, fueron los alumnos quienes dedujeron perfectamente qué es una loa y supieron dar una definición completa. Con el siguiente texto fue algo más difícil ya que era un entremés, aun así surgieron unas cuantas deducciones que iban bien encaminadas. Por lo que, en general, la realización de la actividad obtuvo los resultados esperados. Los alumnos extrajeron ellos mismos las conclusiones que es lo que se pretendía y supieron deducir qué es, partiendo de los fragmentos, el Teatro Menor. La actitud de los alumnos fue correcta y su interés y participación el adecuado. En vista de lo cual, ya pasada la primera sesión que era la ‘novedad’, los alumnos y alumnas siguieron con el mismo ritmo, indicio de que la unidad estaba dando sus frutos. La relación de conceptos y la capacidad de reflexión del alumnado en esta sesión fueron evidentes. Creo que conseguí aumentar también su autoestima y la confianza en ellos mismos lo que siempre invita a que participen cada vez más y compartan sus saberes que a menudo son muchos y sorprendentes.

Realizamos también la actividad 3. Con ésta el alumnado fue aún más consciente de que eran ellos los que estaban construyendo los apuntes de Historia literaria. A la hora de realizar la tarea en casa, que consistía en buscar las biografías de distintos autores, es evidente que no consiguiera que todos las entregaran. No obstante, me asombré con los resultados de esta actividad. Por error, un error que al final fue un descubrimiento beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, se recogieron esas biografías al comienzo de la sesión. Al empezar con la lluvia de ideas sobre los datos más relevantes de la biografía de Lope de Vega, creí ingenuamente que no aportarían mucha información ya que no podían leerla de la hoja. La sorpresa fue que los alumnos recordaban las informaciones más relevantes como el nombre completo del autor, la fecha de nacimiento y muerte, cuántas obras había escrito, por qué era un dramaturgo tan importante e incluso recordaban los dos apodosos con que se le conocía (Fénix de los ingenios y Monstruo de la naturaleza). Creo que no hay mayor prueba que ésta, que además fue involuntaria, para demostrar los beneficios de ésta técnica de enseñanza-aprendizaje. El hecho de que de forma autónoma los alumnos recuperaran esa información que habían buscado el día anterior es un claro indicio de que habían sabido llevar a cabo correctamente las estrategias de codificación y procesamiento de la información que es lo que esperaba.

3ª sesión: Durante esta sesión acabamos de recapitular vida y obra de Lope de Vega y empezamos la actividad 4 que se erige como el pilar de toda la unidad. Es la más compleja y difícil. Con ésta quise que los alumnos dedujeran y elaborasen ellos mismos la teoría literaria del barroco, en este caso la Comedia Nueva. Ya hemos explicado que sin esta teoría no es posible entender el barroco y quería que los alumnos interiorizaran las características de esta Comedia Nueva por ellos mismos para que consiguieran un aprendizaje más permanente. Como ya habían buscado información de Lope de Vega el título de *El arte nuevo de hacer comedias* ya les sonaba, mi labor era introducirlos poco a poco en las propuestas que hizo Lope de Vega ante la Academia de Madrid. Digamos que les ofrecí una pequeña introducción explicándoles que propuso una nueva preceptiva teatral que había ido practicando él mismo y contemporáneos suyos. A partir de ese momento, fueron ellos los que a partir de varios textos extrajeron esas nuevas características teatrales. Para facilitarles la labor les proporcioné un pequeño cuadro con la preceptiva clásica anterior y con el apoyo de ésta tuvieron que ir observando los cambios que se dieron para conformar la nueva teoría. Esto es, se les dijo que el teatro clásico solía dividirse en 5 actos, ellos con la ayuda de los fragmentos tuvieron que deducir que la Comedia Nueva divide la obra teatral en 3 actos. Y, del mismo modo, con todas las características. A pesar de su dificultad, los alumnos realizaron la actividad con entusiasmo e intentando reflexionar en todo momento. Supieron extraer gran parte de la nueva preceptiva aunque en algunos momentos con mi ayuda, guiándolos con pistas. Al finalizar la actividad, para comprobar si habían interiorizado esos 7 rasgos y sus explicaciones, se les pidió que fueran explicándolos uno a uno, lo que sirvió para añadir algunas matizaciones.

Si hubiera llevado a cabo la impartición de esta sesión de forma tradicional, transmitiendo esos conocimientos y luego haciendo ejercicios, estoy segura que cuando lleváramos la mitad de los rasgos los alumnos y alumnas ya habrían desconectado. ¿Por qué? Porque las partes teóricas no suelen ir acompañadas de ejemplificaciones hasta llegar al final. Las actividades que se proponen a continuación, al menos en los libros de texto no engloban todas las características y muchas quedan en la mera teoría.

4ª sesión: No voy a hacer hincapié en la lluvia de ideas que se hizo sobre Tirso de Molina porque tuvo el mismo éxito que con Lope de Vega, supieron interiorizar por ellos mismos esos nuevos conocimientos. En cuanto al texto que les propuse de *El burlador de Sevilla*, en seguida supieron relacionar el fragmento con el lugar que ocupa dentro de la obra gracias al resumen que ellos mismos habían buscado. Debatieron entre ellos de si se trataba de un fragmento cómico o trágico y fue muy interesante ver cómo lo relacionaban con los conocimientos previamente adquiridos durante la unidad. Esto es, algunos alumnos decían que era trágica porque el personaje de Don Gonzalo representaba la muerte y la muerte siempre va ligada a la tragedia, otros que era cómica porque el criado Catalinón representaba el gracioso de la Comedia Nueva y era una escena en la que el público se reía por el lenguaje que utilizaba el criado y las bromas que hacía. Hasta que, finalmente, ellos solos llegaron a la conclusión de que una cosa no excluye la otra ya que podía mezclarse lo trágico y lo cómico. Tras esto, hablamos sobre el final de la obra y pregunté qué opinaban sobre ese desenlace, el alumnado concluyó que era justo que Don Juan muriera porque había cometido grandes pecados. Se les fue preguntando qué representaba entonces la figura de Don Gonzalo y contestaron que era como un vengador. Esto me permitió hablar de la Justicia Divina y les expliqué que Don Gonzalo vuelve enviado por Dios para llevar a cabo esa justicia. De todo esto, y gracias a la frase ‘tan largo me lo fiáis’, infirieron ellos la interpretación de la obra y el

mensaje que le llegaría al público en esa época. Como puede observarse, durante la sesión, la reflexión fue constante y crearon ellos mismos sus teorías respecto al texto, obviamente, guiando yo el proceso.

5ª sesión: La última sesión se organizó como las anteriores, en un primer momento estudiamos la vida y obra de Calderón de la Barca gracias a las tareas que habían realizado en casa y después llevamos a cabo la última actividad. La participación ha sido continua durante toda la unidad didáctica como ha podido observarse y con esta no fue diferente. Los alumnos y alumnas leyeron el fragmento intentando dramatizarlo y luego realizamos la actividad. Todos quisieron participar en la hipótesis sobre la puesta en escena de este fragmento, incluso uno de los alumnos salió a la pizarra para compartir su hipótesis explicando por dónde aparecerían los personajes, qué harían en escena, qué objetos se verían, etc. En vista de lo cual, la impartición de la unidad ha sido aproximadamente como deseaba.

Durante esta explicación, a menudo, no he hablado del comportamiento ni de la motivación de los alumnos, por este motivo adjunto un cuadro que resume estas cuestiones:

	Actitud/ Comportamiento	Participación/ motivación	Resultados del proceso de E-A
Actividad 1. Completar los esquemas.	Buen comportamiento	Alto porcentaje de participación.	Proceso de aprendizaje autónomo. (Han sido capaces de recapitular los nuevos conceptos)
Actividad 2. Extraer de un fragmento teatral los rasgos característicos de la loa y la mojiganga.	Buen comportamiento	Alto porcentaje de participación	Proceso de aprendizaje autónomo. Alto rendimiento
Actividad 3. Buscar información sobre Lope de Vega, Tirso de Molina y Calderón de la Barca y exponer la información seleccionada.	Comportamiento regular (hablan todos a la vez e interrumpen a los compañeros)	Alto porcentaje de participación	Proceso de aprendizaje autónomo Alto rendimiento
Actividad 4. Extraer de varios fragmentos de <i>El caballero de</i>	Buen comportamiento	Alto porcentaje de participación	Proceso de aprendizaje autónomo. Alto rendimiento. (han

Olmedo las características de la Comedia Nueva.			sabido extraer y recapitular todos los rasgos)
Actividad 5. Tras la lectura del siguiente texto de <i>El burlador de Sevilla</i> contestar a las preguntas.	Mal comportamiento (alborotados, hablaban todos a la vez y entre ellos)	Alto porcentaje de participación (motivados por la temática)	Alto rendimiento pero afectado por el comportamiento.
Actividad 6. Tras la lectura del siguiente texto de <i>La vida es sueño</i> contestar a las preguntas.	Buen comportamiento	Alto porcentaje de participación	Alto rendimiento

Avanzando en los resultados de éxito del proyecto es el momento de hablar de las calificaciones. En mi opinión no son una muestra real del aprendizaje del alumno pero eran necesarias. Se requería una prueba tangible de lo que había ido aprendiendo el alumnado y calificaciones para decidir su nivel. He utilizado para calificarlos un examen ya que es lo más común y lo que pretendo no es cambiar en sí la labor del docente sino ofrecer dentro de ésta una estrategia para ayudar a aumentar el aprendizaje del alumnado. El examen que les ofrecí no tiene en sí mismo nada de especial, es una evaluación corriente, por lo que habría servido cualquier otra. No obstante, se han hecho preguntas que consideraba que formaban parte de los aprendizajes que los alumnos debían adquirir necesariamente.

Para poder observar la evolución del grupo lo que he hecho es tomar como referencia las notas de la evaluación anterior, de esta forma he podido observar el porcentaje de alumnos que han aprobado y la media general de la clase en ese examen y si ha habido cambios sustanciales. Estos son los resultados:

	Media general del grupo	Porcentaje de aprobados
Evaluación anterior al proyecto	5,18	51,85 %
Evaluación del proyecto	5,26	62,96 %

Se puede advertir que han aprobado 3 alumnos más que en la evaluación anterior, algunas calificaciones han sido más altas y, en consecuencia, la media general ha aumentado. Aunque, tampoco se percibe un cambio drástico en esa media. No obstante, estos resultados ya son reveladores puesto que si consideramos que aun habiendo sufrido los alumnos y alumnas un cambio en su metodología han sido capaces

de aumentar estas cifras, eso ya supone el logro de la estrategia de enseñanza-aprendizaje que se ha propuesto.

Tras analizar las calificaciones, también es trascendental estudiar las opiniones del alumnado sobre esta técnica innovadora para ellos, ya que al fin y al cabo sin su colaboración no funcionaría. Por este motivo, les entregué una pequeña encuesta con preguntas tradicionales pero que han servido para percibir cómo han recibido esta nueva metodología. Véase el siguiente cuadro con los porcentajes de algunas de sus respuestas:

Las actividades prácticas nos han ayudado a consolidar nuestros conocimientos.	92.6%
Las actividades propuestas han sido entretenidas y variadas.	88.9%
Nos ha gustado hacer más actividades y así dar menos teoría.	85.2%
Mi interés por el tema ha aumentado como resultado de las clases.	74.1%
Consigue mantener nuestra atención durante las clases.	77.8%
Fomenta el trabajo continuo y regular.	92.6%
Busca la forma de que seamos nosotros los que respondamos a las preguntas y reflexionemos sobre ellas.	96.3%
Nos anima a que participemos en clase	81.5%

*Sólo se ha calculado el porcentaje del alumnado que ha dado como respuesta 4 o 5 (correspondientes a bien y muy bien). Las encuestas fueron anónimas ya que no se pretendía condicionar la respuesta de los alumnos.

3.3. Conclusiones

El método de enseñanza-aprendizaje que he puesto en práctica durante este proyecto tiene, como todos, sus ventajas y desventajas. Como se ha podido percibir en el desarrollo de este apartado, llevar a cabo esta técnica en una sola unidad, como ha sido el caso, no tiene fundamento. Si bien, podemos comprobar si los alumnos muestran un cambio de actitud o una mínima mejora en los resultados para decidir si añadirla a nuestra metodología. Por ello, una recomendación y mejora sería que si pretendemos implantarla se realice de forma más o menos rutinaria y si todo va como esperamos muy pronto los alumnos se acostumbrarán a trabajar la literatura desde una posición activa y esto se verá reflejado en la adquisición de sus competencias y en los resultados académicos. No obstante, ya he comentado que no es necesario que todas las actividades o toda la parte teórica se base en este método, es más, habrá partes de teoría que por su dificultad tal vez sea adecuado que la transmita directamente el docente.

Me gustaría incidir en la idea de que el docente es libre de utilizar esta técnica como más le convenga y según se vaya asentando ir programando actividades más complejas en que cada vez el alumnado tenga que reflexionar más profundamente o relacionar conceptos más abstractos. Es muy importante que intentemos que los alumnos y alumnas desarrollen estas destrezas, porque es uno de las carencias que he podido observar en el Prácticum. Esta técnica podría convertirse en algo cotidiano e ir premiando (motivación extrínseca) a los alumnos que se unan a ella y se esfuercen en

buscar respuestas, aunque éstas no sean las correctas en un principio. Cuando ya esté totalmente integrada esta forma de trabajar, es muy probable como se muestra con los resultados que el alumnado aumente la calificación y que su actitud ante la literatura sea diferente. Además, siempre podemos incluir otras estrategias dentro de ésta como llevarles textos más próximos y que sepamos que les van a gustar. No sólo tienen que ser obras importantes de la literatura española sino que podemos jugar con artículos que se relacionen con sus intereses, tiras cómicas, etc., ya que en ellos podemos encontrar aspectos muy interesantes que trabajar y más aún si integramos literatura y lengua en una misma unidad. Estas últimas técnicas que enuncio ya se han estudiado y se sabe que tienen éxito con el alumnado. Por otro lado, una unidad planteada de esta forma ayuda a trabajar la lectoescritura y, más concretamente, la comprensión lectora. Al estar leyendo en clase textos complejos las lecturas obligatorias no resultarán tan difíciles y más cuando tratamos de literatura medieval y de los Siglos de Oro.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta, antes de utilizar en el aula este método, como yo misma he podido comprobar, el contexto del grupo (nivel de aprendizaje, motivación, interés, etc.) ya que no funcionará de la misma manera. Si es un grupo totalmente desmotivado y con resultados muy bajos (como es el caso de 3°C) es muy improbable que esta estrategia surta efecto o al menos no con la misma rapidez que en otros grupos. Puede ocurrir, también, que tenga éxito únicamente en algunos aspectos como la motivación dentro del aula o un aumento del interés, pero no en las calificaciones. En definitiva, cada docente al conocer a su grupo debe saber si puede resultar atractiva y beneficiosa para el alumnado.

Antes finalizar este apartado, reiterar que lo más trascendental e interesante, a mi parecer, de esta propuesta es que puede introducirse en el día a día del aula. Es decir, no conlleva un gran esfuerzo para el profesorado, en vista de las condiciones laborales en las que están inmersos, y no ocupa una gran cantidad de tiempo organizar actividades de este tipo ni significa tener que elaborar gran cantidad de materiales propios. Simplemente consiste en un cambio de perspectiva de los temarios y las actividades. En el caso de utilizar a menudo el libro de texto el cambio sólo consiste en transformar la mecánica de las actividades. Esto es, si hay que estudiar una corriente ¿por qué no hacer que sean los alumnos quienes busquen la información y después la transmitan? Indiscutiblemente, es preciso que el profesor o profesora esté presente y oriente al alumnado para que esos conocimientos sean los adecuados y hacer hincapié en los contenidos más relevantes.

En cuanto a la unidad propiamente dicha, cabe comentar que, tal vez, su acierto resida en las actividades ya que son diferentes a las que suelen proponerse normalmente, esto es, son más dinámicas y participativas. Durante la titulación hemos aprendido cuán importante es proponer actividades que salgan de lo rutinario para aumentar el interés y motivación del alumnado. Asimismo, como ya se ha visto en el apartado anterior estas actividades están totalmente integradas en lo que estipula el currículo aragonés de Lengua castellana y Literatura

Todo lo aquí expuesto sólo es una forma de mostrar qué considero ‘enseñar’ y cómo imagino esa enseñanza que me gustaría en un futuro poder llevar a la práctica. Para dar por terminado este punto, me gustaría compartir la siguiente cita de José Antonio Marina que, a mi modo de ver, lo ejemplifica a la perfección:

Nos interesa sobre todo conseguir que nuestros niños o jóvenes articulen bien su pensamiento, adopten una postura activa ante la realidad, desplieguen sus posibilidades

creadoras, sin dejarse llevar por la comodidad, la pereza o el miedo. Pero nos parece que hay que hablar de creatividad creando, hay que teorizar sobre el ingenio de manera ingeniosa, es preciso hablar poéticamente de la poesía. De lo contrario, matamos la vida para poder conocer su anatomía. (Marina, 2007:86).

3.4. Reflexión crítica sobre mi práctica docente

La práctica docente para profesores principiantes es algo compleja, ya que debes poner en práctica todos los conocimientos que has adquirido durante la titulación y aplicar las técnicas y estrategias que te han enseñado y en ocasiones ves que algunas no funcionan y tienes que hallar otras. En algunos momentos, se siente desaliento ya que no logras encontrar una forma de hacerlo mejor porque ya has intentado motivar a los estudiantes, crearles interés pero no lo consigues, seguramente, por falta de experiencia. Además, nos encontramos bajo supervisión por lo no es conveniente intervenir en algunas situaciones, aunque no nos agraden. Todo ello, es mi experiencia con 3°C, el sentir impotencia por no poder remediar esa desmotivación que proviene de no creer que ‘valen’, lo que les lleva a no esforzarse. Por suerte, percibes que has conectado con algunos estudiantes, que te hacen preguntas, que se interesan por el tema y los tomas como referencia para intentar que influyan en el resto de compañeros.

Considero que, en general, he sabido aplicar las diferentes competencias que he ido adquiriendo, es decir, les he impartido unos saberes intentando interactuar y conectar con ellos a través de ciertas habilidades comunicativas, he planteado actividades amenas y recursos útiles para su aprendizaje, contenidos adecuados a su etapa educativa, una metodología que los ayude y me he intentado adaptar a sus necesidades. Con el apoyo, en todo momento, de la tutora del centro que siempre estaba dispuesta a ofrecerme una retroalimentación de mis errores y aciertos. Debo comentar que he tenido la gran suerte de tener bastante libertad durante el Prácticum, lo que me ha permitido tomar mis propias decisiones reflexionando en las consecuencias y aprender de ellas.

En definitiva, una buena labor docente se consigue con la práctica y la experiencia. En consecuencia, sé que en futuras ocasiones lo haré mejor ya que hemos tenido la oportunidad con el Prácticum de aprender de algunos errores que esperamos no vuelvan a repetirse. Como decía Joubert ‘enseñar es aprender dos veces’, por lo que cada vez que impartamos clase sacaremos alguna nueva enseñanza puesto que del mismo modo que nosotros enseñamos a los alumnos y alumnas, ellos nos enseñan a nosotros a ser mejores docentes.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

En este último apartado se va a hacer un balance de todo lo aprendido durante la titulación y comentar, gracias a ello y a mi experiencia, mis conclusiones y propuestas de futuro, esto es, lo que me gustaría lograr en la profesión docente y los cambios que me gustaría que hubiera en la enseñanza.

4.1. Recapitulación de lo aprendido

Como comenta Rosa Ana Martín Vegas en su artículo “Demandas de formación del futuro profesor de Secundaria” los estudiantes durante la carrera universitaria adquirimos los conocimientos necesarios pero no los procesos para la enseñanza de esos conocimientos. De ahí la importancia de esta titulación de Máster y la relevancia de lo aprendido. Un aprendizaje que se basa en aproximarnos lo máximo posible a la realidad educativa de la actualidad.

Durante el Máster, hemos tenido la oportunidad de conocer todo lo relacionado a la legislación educativa para poder saber cómo evoluciona la institución y aplicar la normativa en nuestra práctica docente futura. Hemos aprendido a comprender la influencia de otras instituciones en la institución educativa. Hemos conocido las diferentes teorías de aprendizaje que nos ayudan a escoger las mejores metodologías para el aprendizaje del alumnado en cada uno de sus estadios evolutivos. Asimismo, hemos profundizado, en relación a esto, en el desarrollo psicológico del alumnado para comprender su comportamiento y necesidades. Nos hemos introducido de lleno en todos los tipos de concreción educativa desde la LOE hasta la elaboración de las unidades didácticas y la gestión de aula. Y, finalmente, hemos estudiado y analizado la didáctica de Lengua castellana y Literatura para escoger siempre los recursos y las herramientas pedagógicas que más ayuden a potenciar el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

En consecuencia, hemos alcanzado el objetivo primordial del Máster que no es otro que el de proporcionar al futuro profesorado la formación pedagógica y didáctica obligatorias en la sociedad para el ejercicio de la profesión docente, tal y como establece la Ley orgánica del 3 de mayo de 2006.

Naturalmente, nos queda mucho por aprender, pero poseemos las herramientas necesarias para poder hacerlo de forma autónoma y ello se irá demostrando en nuestra experiencia laboral. Lo aprendido durante el Máster y mi experiencia en el Prácticum me han llevado a reflexionar sobre diferentes cuestiones que contienen algunas propuestas de futuro fundamentales para mí. Éstas se reflejan en los siguientes puntos.

4.2. La educación en constante evolución

La institución educativa y, por consiguiente, la enseñanza está en constante desarrollo y evolución, “estamos instalados en el mundo de hoy en una dinámica imparable de transformación y revisión de saberes y conductas adquiridas.” (Monclús Estrella, 2011: 9). Sobre todo ahora, que se están introduciendo tantos cambios sociales que afectan, se quiera o no, a esta institución. Hemos alcanzado un momento evolutivo en el que, por suerte, poseemos todos los mecanismos posibles para investigar y analizar todo lo existente, y, de este modo, podemos mirar hacia el futuro e insertar los cambios necesarios para mejorar este sector: contribución a la adquisición de las competencias

básicas para desenvolverse en la vida, las TIC como recurso didácticos para adaptarnos a la era tecnológica, etc. Estamos en el siglo XXI, en la era del conocimiento en la que la información y los nuevos saberes pueden llegarnos desde diferentes medios. Anteriormente, únicamente se contaba con los conocimientos escritos que provenían de obras o de un profesor que transmitía esos contenidos. No existían dudas, eso era lo que un estudiante, normalmente masculino, debía saber y aprendía por ese medio, no habiendo espacio para interpretaciones ni reflexión. En la actualidad, en cambio, las personas no aprenden sólo de los manuales ni de los docentes. Hoy, las informaciones y los nuevos conocimientos llegan desde diferentes lugares con infinidad de opiniones, interpretaciones y, digámoslo, ideologías. Es decir, la educación viene en la actualidad por medio de diferentes influencias y es hora de aceptar esta idea para poder controlar los posibles efectos, tal y como comenta Monclús:

Así seguimos escuchando en muchos educadores, y en otros tantos políticos, la idea tradicional de que la educación es responsabilidad de dos instituciones, la escuela, y la familia, lo cual resulta tan obsoleto que supone sencillamente ignorar el mundo en el que vivimos. (Monclús Estrella, 2011: 10).

Se consideraba que había dos agentes socializadores: en un primer lugar, la familia y en segundo lugar, la escuela. En la actualidad debemos añadir otros agentes de igual importancia o, dependiendo de la etapa adolescente, aún más: las relaciones personales entre iguales, los medios de comunicación (televisión, internet, redes sociales), la cultura actual. Todo ello, incide en los cambios educativos, por ello, no es posible pasarlos por alto. En vista de lo cual, la enseñanza de hoy debe promover la reflexión del alumnado para aprender a juzgar críticamente todos estos cauces de difusión de la información y saber escoger y procesar lo más relevante para su crecimiento intelectual y emocional.

Por consiguiente, en la actualidad y mirando hacia el futuro, el objetivo prioritario de la enseñanza, a mi parecer, es ese. Admitido el hecho de que no somos los plenos responsables de la educación del alumnado debemos proponer medios adecuados que orienten a los estudiantes para conseguir que esa educación autónoma y permanente sea la más favorable para ellos.

4.3. Una escuela inclusiva

La educación, como se ha señalado, está en constante transformación, se ha conseguido evolucionar a mejor, cada vez atendiendo más las necesidades del alumnado, no obstante, esto no es suficiente. Es necesaria una escuela más inclusiva donde se potencie las habilidades de cada uno de los alumnos y alumnas. Evidentemente, se ha dejado de pensar que el alumnado es homogéneo e idéntico pero esto sólo ha hecho que se traslade el problema. Sí es cierto que se han buscado soluciones y el remedio ha sido atender a esos alumnos y alumnas que requieren ayuda, integrándolos en el día a día de la enseñanza, pero mostrándoles continuamente que son diferentes y que se debe asumir esa diversidad como un enriquecimiento y no un problema. Sin embargo, el alumnado que presenta dichas necesidades no opina lo mismo y se pregunta por qué está dentro pero separado. Se sabe que es para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, cambiando contenidos y metodologías que se adapten a las dificultades del alumnado. Pero esta separación no sólo se lleva a cabo en los programas que intentan mejorar el aprendizaje sino, también, en la división de los grupos de cada curso. En muchos institutos, disfrazado por la elección de optativas,

tenemos una clara segregación donde los grupos A y B suelen tener un buen rendimiento académico, C un bajo rendimiento (grupo en el que están los alumnos que no tienen dificultades de aprendizaje pero que por múltiples cuestiones no quieren estudiar), D los que tienen dificultades de aprendizaje (grupo en el que están los que tienen posibilidades de éxito pero necesitan un apoyo educativo). Los primeros no necesitan ayuda porque se valen por ellos mismos, estar en una clase con estas características es relajante y placentero y el docente se siente motivado porque quieren aprender. Con los últimos el docente suele esforzarse y su motivación es que alcancen los objetivos. Sin quererlo hemos olvidado a un grupo. ¿Qué hacer con ellos? ¿Qué pueden sentir estos alumnos y alumnas? Desde ese momento se los ha encasillado, y para qué esforzarse si el instituto ya ha decidido por ellos que no van a alcanzar los objetivos de la E.S.O y que están todos juntos para no entorpecer el aprendizaje del alumnado que tiene grandes probabilidades de integrarse en la sociedad pasando por la educación superior.

Por ello, es necesaria una escuela más inclusiva cuya atención sea personalizada, diseñada prestando atención a las necesidades e intereses del alumnado y que el apoyo del docente se lleve a cabo en el aula ordinaria. Para poder lograrlo pueden usarse nuevos enfoques, el enfoque por tareas en el que cada uno pueda aportar algún saber, más talleres, etc. Para que, de este modo, se perciba en todo momento la funcionalidad de la educación.

Considero, que habría una gran mejora en la enseñanza si siguiéramos la estrategia de Daniel Pennac, igual que leer no acepta imperativos, aprender tampoco debería aceptarlos. Sería interesante que el alumnado pudiera escoger a que aprendizajes quiere dedicarle más horas aunque tenga asignaturas básicas que sean necesarias. De esta manera, la motivación sería diferente tanto de docentes como de alumnos. Si un alumno o alumna siente interés por la historia por qué no potenciarlo, por qué no dejarle más tiempo para que se sumerja en la asignatura y disfrute con ella. ¿A caso supone una gran pérdida restarle una hora de Ciencias o de Literatura si de todas formas sabemos que no sienten ningún tipo de interés y que acabarán olvidando esos contenidos? No es posible tener un alumnado motivado en todas las materias y seguimos luchando para lograrlo aunque sepamos que nos dirigimos al fracaso.

Tal vez, mi idea de educación sea algo ilusoria pero, al fin y al cabo, los grandes cambios surgen a veces de ideas disparatas.

4.4. La didáctica de la lengua y la literatura

Es preciso que se siga investigando sobre la didáctica de la lengua y la literatura para poder mejorarla e introducir nuevos elementos de las sociedades actuales. Como ya se ha visto en el apartado 2 del proyecto, por suerte, se va pasando, cada vez más, de los esquemas tradicionales de transmisión de contenidos para apropiarse de otros enfoques como el comunicativo, o el enfoque por tareas. Se pretende, por lo tanto, hacer de esta didáctica algo más vivo, que acepte metodologías más innovadoras, basándose en el principio básico de que el alumnado es el factor principal y debe ser partícipe de su aprendizaje. De esta forma, se está viendo la materia como una posibilidad de que el alumnado juegue y experimente con la lengua y la literatura, siendo éste el que va construyendo su aprendizaje con la ayuda del docente que hace de orientador, esto es, nos vamos actualizando utilizando métodos que habían sido propios de otras materias

como es el método inductivo. En conclusión, la base hoy día es que el alumnado ‘aprenda haciendo’, ‘aprenda creando’.

La obra de referencia más actual es *Didáctica de la lengua y literatura* coordinada por Mendoza Fillola, donde se quiere crear una epistemología propia que se fundamenta en una configuración pedagógica centrada en el alumno y en los procesos cognitivos más constructivistas. Todo ello, respalda la idea de que la didáctica de la lengua y la literatura debe mostrar su utilidad y enseñar a los alumnos y alumnas que no hay nada más útil que la lengua y que vivimos queramos o no entre palabras.

La creatividad es algo que no se ha trabajado demasiado en la asignatura de lengua castellana y Literatura y, tal vez, habría que conferirle más importancia en su didáctica, ya que sería una forma de romper con lo que se hace habitualmente en las aulas y dotar a esta materia de algo más de espontaneidad y no de una rectitud que se basa en una dominante forma de impartir los contenidos sin dar paso a otras interpretaciones. Para finalizar este punto me gustaría citar un pasaje de *La magia de escribir* de J.A Marina que me parece muy representativo:

Sentir que rompemos las cadenas de la rutina provoca un entusiasmo creador. La realidad aparece ampliada con nuevas posibilidades. El mar es mucha agua. ¿Y qué más? Es escenarios de viajes, aventuras, piraterías, guerras y naufragios. ¿Y qué más? Es el símbolo de la esperanza tras el horizonte. ¿Y qué más? Es una gigantesca interrogación. ¿Y qué más? Un manantial de frases: “¡Qué bien baila el mar el vals de las olas!”, “La costa se llama así/ porque es donde el mal se acuesta/a dormir”. Y como diría un niño: se llama mar porque es la mar de grande. (Marina, 2007: 81).

4.5. La labor docente

En la Ley Orgánica del 3 de mayo de 2006, más concretamente en el título III destinado al profesorado se establecen las funciones de éste. A grandes rasgos tenemos, por un lado, las funciones básicas y lógicas: la programación y la enseñanza de la materia, y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje con la consiguiente transmisión de información a las familias. Después, se explicitan otras funciones que algunos docentes siguen sin estar dispuestos a aceptar aunque finalmente acaten la normativa por obligación, como es la tutoría y la orientación educativa, académica y profesional, y, por otro lado, la atención al desarrollo intelectual, afectivo, social y moral del alumnado que muchos no desempeñan. Asimismo, se indican las funciones que dependen de la integración del docente en la comunidad educativa: organización, coordinación y participación en las actividades y proyectos del centro. Y, por último, la investigación, experimentación y mejora de los procesos de enseñanza.

Esto es lo que dispone la ley, no obstante, a menudo la labor docente no refleja estas funciones. En cuanto a la programación, como menciona Rosa Ana Martín Vegas “actualmente la existencia de una gran variedad de manuales que permiten seguir el desarrollo de unos conocimientos y la ejercitación de actividades para su correcta adquisición facilita mucho la tarea docente” (Martín Vegas, 2008: 461), tanto es así que algunos docentes no programan sus clases y las imparten con el libro de texto como único recurso. De esta forma, se consiguen clases con la misma organización de contenidos y transmitidas sin ninguna pasión. Si esa fuera la base de la docencia, cualquier persona podría dedicarse a ella.

Me gustaría hacer especial hincapié en la cuestión de la atención al desarrollo del alumnado, ya que es algo muy oído el que el docente tiene el único deber de impartir una serie de conocimientos a los alumnos y alumnas y no hacer de psicólogo en ese proceso evolutivo. Es más, muchos se reafirman comentando que no se les paga por ello. En este caso recurro a Pedro Morales en su artículo “El profesor educador” para compartir su opinión. Un docente no debe ser sólo profesor sino también educador que es algo que va más allá de lo puramente intelectual. Un docente debe transmitir, además de conocimientos, valores y actitudes y guiar en todo el proceso al alumnado y es eso lo que finalmente demostrará la calidad de la enseñanza, el conjunto de ambas. La siguiente cita del autor muestra claramente esta idea:

La calidad no se mide por el número de ordenadores, ni por los metros cuadrados edificadas, ni por la modernas instalaciones, sino por los metros cúbicos de *calidad humana*, primero en los profesores-educadores, y a continuación y como consecuencia, en la calidad de los alumnos. (Morales Vallejo, 2009: 3).

Pedro Morales nos muestra que tenemos la oportunidad de cambiar las vidas de los alumnos y alumnas y encaminarlos hacia sus metas. Para ello, es necesario conectar con ellos e intentar influirlos positivamente a través de la vía consciente o del currículo oculto, es indiferente, con tal de apoyarlos en su recorrido.

Recurro ahora a otro autor que ha intentado en su libro *La alegría de educar* desglosar también las cuestiones que más influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que debemos aprender a manejar. Josep Manel Marrasé comenta que para él ‘educar es una aventura con un final feliz’ ya que siempre se consigue algo positivo. Nuestra labor, por lo tanto, es buscar y hallar las ilusiones de cada uno de nuestros alumnos y alumnas e impulsar lo mejor de ellos. En consecuencia, siempre debemos estar formándonos para aprender a detectar esas nuevas ilusiones que surgen en paralelo al desarrollo de las sociedades.

Cito a estos dos autores ya que comparto totalmente sus ideas de profesor-educador y se han convertido para mí en autores de referencia. Nos hacen ver que con nuestros propios estilos docentes, tenemos mucho que aportar al alumnado, en especial ética, y que la enseñanza no consiste en impartir únicamente una serie de conocimientos sino en saber transmitir, en sentir y comunicar.

En definitiva,

¿Cuáles son los afectos que debe fomentar el profesor en el alumno? Los que llevan al conocimiento (la curiosidad), los que favorecen el esfuerzo (el premio, el reconocimiento), el sentimiento de estar progresando (la motivación de logro), el interés, la intriga, el placer del descubrimiento, el sentimiento de pertenencia a una comunidad (la clase, el centro), la competencia, el ánimo, la sorpresa y la admiración. (Marina, 2013: 48).

Es necesaria la formación permanente de los docentes ya que siempre se puede mejorar. Uno debe ir adaptándose a los nuevos tiempos e introducir nuevas estrategias que van surgiendo en la sociedad y que pueden ser útiles, como es el caso de las TIC. Renovar la educación es siempre un claro indicio de evolución.

4.6. Enseñar a pensar, enseñar a vivir

La educación, como se ha señalado, no consiste en memorizar una serie de contenidos sin ver su utilidad. La base de la educación es transmitir unos valores y unas enseñanzas que ayuden al alumnado a querer aprender por ellos mismos, a saber reflexionar por ellos mismos, enseñarles cómo lograr las metas con su iniciativa y si no se logran cómo superarlo; “los niños o adolescentes del aula están acumulando conocimientos, pero también están aprendiendo a vivir con sobresaltos y dificultades, con ilusiones y esperanzas.” (Marrasé, 2013: 78), por ello, debemos estar ahí apoyándolos en la recuperación de sus desencuentros.

Es nuestro deber hacerles ver que nunca se deja de aprender y que si por algo estudiamos es para conocer las experiencias de otros, los inventos, los nuevos saberes que han hecho que hoy vivamos en este contexto, en este ahora. Enseñarles que, al fin y al cabo, cada acción tiene su efecto. Y, también, lo importante que es seguir teniendo nuevas ideas que hagan que sigamos evolucionando para intentar mejorar el mundo en el que vivimos. Para mí, como futura docente, este sería uno de mis objetivos principales.

La historia de la educación tradicionalmente ha sido la historia de la escolarización formal, y dentro de una sociedad cerrada ello se debía a una obviedad elemental. Sin embargo, a medida que la sociedad se va abriendo y los espacios de la libertad y crítica se van ampliando es cuando se empieza a conformar el concepto de educación permanente. No es que la enseñanza no tenga una función, ni que la escolarización formal sobre y no tenga lugar en una sociedad abierta. (Monclús Estrella, 2011: 23).

La escolarización servirá para que los alumnos aprendan a aprender y sepan empaparse de conocimientos durante toda su vida porque les habremos enseñado a ello, les habremos enseñado a desarrollar su inteligencia crítica. En Lengua castellana y Literatura concretamente contribuimos en este proceso, como señala Marrasé, en la medida en que enseñamos a usar bien el lenguaje que es, a fin de cuentas, enseñar a usar bien la inteligencia.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía básica

AG ASSARID, M. (2009). *Los niños del desierto. Una escuela entre los tuaregs*. Barcelona: Sirpus.

BERNAL AGUDO, J.L. (2007). *Comprender nuestros centros educativos: perspectiva micropolítica*. Barcelona: Mira.

BINABURO ITURBIDE, J.A. (2007). “Revisión de la práctica educativa”. En *Cómo elaborar unidades didácticas en enseñanza secundaria* (pp.11-22). Sevilla: Fundación ECOEM.

CANTÓN MAYO, I., y PINO-JUSTE, M. (coords.). (2011). “El diseño curricular”. En *Diseño y desarrollo del currículum* (pp.77-98). Madrid: Alianza.

- (2011). “Del currículum prescriptivo al currículo del aula”. En *Diseño y desarrollo del currículum* (pp.98-120). Madrid: Alianza.

CHAMBERS, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.

COLOM CANELLAS, A.J. (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico: nuevas perspectivas en teoría de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

CROS ALAVEDRA, A. (1996). “La clase magistral. Aspectos discursivos y utilidad didáctica”. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, Núm17, pp.22-29.

GARCÍA MONTERO, L. (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comare.

GRAU, M. (2005). “La modalización: adecuación del texto a los parámetros de la situación comunicativa”. En *El discurso oral formal* (pp.77-88). Barcelona: Graó.

GUILLÉN CARCELERO, M. (coord.). (2010). *Programaciones y unidades didácticas: Educación Infantil, Primaria, Secundaria y F.P.* Zaragoza: Techtraining Multiservice.

LÓPEZ VALERO, A., y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2008). “El objetivo comunicativo del área de Didáctica de la lengua y la literatura”. En *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura* (pp.77-97). Barcelona: Octaedro.

MACHADO, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.

- (2008). “Derecho de ellos y deber nuestro (Literatura Infantil: ¿Para qué?)”. En *Leer Placer. II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil*. Jaén: Luis Vives.

MARRASÉ, J. M. (2013). *La alegría de educar*. Barcelona: Plataforma.

MUÑOZ RODRÍGUEZ, J.M. (coord.). (2011). “La construcción histórica y el reto actual de la teoría de la educación”. En *Temas relevantes en Teoría de la Educación* (pp.76-87). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

MONCLÚS ESTRELLA, A. (2011). “La educación como fenómeno complejo”. En *La educación, entre la complejidad y la organización* (pp. 9-11). Granada: Grupo Editorial Universitario.

- (2011). “Cómo caracterizar la educación”. En *La educación, entre la complejidad y la organización* (pp.16-23). Granada: Grupo Editorial Universitario.

MORALES VALLEJO, P. (2009). “El profesor educador”. En *Ser profesor: una mirada al alumno* (pp. 91-150). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

NAVAL, C. (2011). “Teoría de la educación como disciplina científica”. En *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico* (pp.82-96). Pamplona: Eunsa.

OVEJERO BERNAL, A. (2010). *Psicología social. Algunas claves para entender la conducta humana*. Madrid: Biblioteca nueva.

PAEZ ROVIRA, D. (2003). *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson educación.

PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

PERRENOUD, P. (2012). “¿Es posible clarificar las finalidades de la escuela?”. En *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* (pp.175-183). Barcelona: Graó.

PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.

- (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

PROPP, V. (1928). *Morfología del cuento folclórico*. Madrid: Editorial fundamentos.

RODARI, G. (2007). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (2004). *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- (1995). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya.

RUIZ BIKANDI, U. (2011). “Programar en Lengua y Literatura”. En *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp.35-59). Barcelona: Graó.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Editorial Santillana. (Colección Aula XXI).

TEJERINA LOBO, I. (1993). *Estudio de los textos teatrales para niños*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

Bibliografía complementaria

LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2010). “La práctica de la innovación educativa y nuestro conocimiento sobre ella”. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14 (núm. 1).

MARINA, J.A., y DE LA VÁLGOMA, M. (2005). *La magia de leer*. Barcelona: Plaza & Janés.

- (2007). *La magia de escribir*. Barcelona: Plaza & Janés.

MÁS, C., y NEGRO MONCAYO. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza editorial.

MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.

MORALES VALLEJO, P. (2009). “La evaluación formativa”. En *Ser profesor: una mirada al alumno* (pp. 41- 98). Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

- (2013). “La relación profesor-alumno en el aula”. En *Jornadas sobre Las distancias en educación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

- (2011). “Trabajos escritos, corrección y evaluación”. En *Escribir para aprender, tareas para hacer en casa*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

RUS ARBOLEDAS, A. (2010). “Los problemas de la educación”. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14 (núm. 1).

Bibliografía para la elaboración del trabajo de investigación

ABRIL VILLALBA, M. (2003). “Los textos primera alternativa didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura”. En *Didáctica. Lengua y literatura*, Vol.15.

AGUIRRE ROMERO, J.M. (2002). “La enseñanza de la literatura y las nuevas tecnologías de la información”. En *Espéculo. Revista de estudios literarios*, Núm. 21.

FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2008). “La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato”. En *Didáctica. Lengua y literatura*, Vol.20.

GONZÁLEZ, M., y CARO, M^a.T (2009). “Didáctica de la literatura. Educación literaria”. Murcia: Digitum. Biblioteca institucional de la universidad de Murcia.

LEIBRANDT, I. (2007). “La didáctica de la literatura en la era de la medialización”. En *Espéculo. Revista de estudios literarios*, Núm.36.

PÉREZ PATÓN, M. (2009). “Cómo enfocar la enseñanza de la literatura en la educación secundaria”. En *Innovación y experiencias educativas*, Núm. 21.

Bibliografía para la elaboración de la unidad didáctica y su impartición en el aula

Documentos oficiales del centro educativo

Programación Anual del Departamento de Lengua castellana y Literatura, del I.E.S Pedro Cerrada (Utebo)

Manuales didácticos

Libro de texto de 3º de E.S.O: *Lengua castellana y Literatura*. Juglar III. Ed. Vicens Vives. Educación Secundaria.

Libro de texto de 3º de E.S.O: *3 Lengua y literatura*. Canal. Ed. Vicens Vives. Educación Secundaria.

Obras literarias

LOPE DE VEGA, F. (2004). *El caballero de Olmedo*. Madrid: Cátedra

- (2013). *Fuente Ovejuna*. Ed.Vicens Vives

TIRSO DE MOLINA. (2007). *El burlador de Sevilla*. Madrid: Cátedra

CALDERÓN DE LA BARCA. (2004) *La vida es sueño*. Madrid: Cátedra

Recursos web

Sobre los corrales de comedia:

<http://www.artehistoria.jcyl.es>

http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/HISTORIA_LITERATURA/TEATROBARROCO/corralyteatrobarroco.htm

http://www.elpais.com/elpaismedia/ultimahora/media/200311/19/cultura/20031119_elpepucul_1_G_SWF.swf

Para las consultas de las biografías:

<http://www.cervantesvirtual.com>

Sobre la puesta en escena de *La vida es sueño*:

<http://lavidaessuenoa.wikispaces.com>

Bibliografía de consulta (documentos legales del Ministerio de educación)

Portal de educación del gobierno de Aragón: <http://www.educaragon.org/>

BOE núm.106. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

BOA núm. 65. Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.

BOA núm. 105. Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.

Cuento Contigo (2006). Guía de convivencia del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.